МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (87)

30 апреля 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 19.04.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 79.
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

№ 2 (87)

30 April 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 19.04.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 79.
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. 123
Абдулжалилова П.А. 594
Абдуллина Л.Б. 257
Абрамова Н.А. 189
Авдеева Л.Н. 219
Аветисян А.Д. 76
Агальцова Д.В. 292
Александрович Л.В. 511
Алибекова Д.М. 505
Алиева З. 49
Алипулатов И.С. 582
Амирханова Г.А. 406, 479
Андреева Л.А. 408
Антифеева Е.Л. 130
Антюфеева Ю.Н. 292
Ануфриева Ю.В. 358
Арсакаева Х.С. 509
Асильдерова М.М. 51, 295, 297, 356
Астащенко Е.В. 179
Ахмедов А.Б. 227
Ахмедов М.А. 62
Ахметшина Ю.В. 7, 522
Ахмуллаева М.Ф. 123
Ахунжанова Н.А. 198

Б

Багдасарова Э.В. 203, 368
Базаркулов С.О. 184
Байбаков Р.А. 264
Байдавлетов А.Ю. 411
Бальтанова Г.Ж. 36
Баляева С.А. 11
Барахоева Ж.М. 9
Бахаева Л.М. 586
Бедирханов С.А. 415
Бекеева А.М. 413
Бендрикова А.Ю. 14
Бергер О.В. 17
Блок О.А. 339
Бобровницкая О.С. 186
Боева И.В. 299
Бокова О.А. 260
Бондарь К.М. 267
Борисенко Ю.А. 19
Бородулина Н.Ю. 481
Брежнева И.В. 331
Бринев К.И. 584
Булгакова О.А. 440
Булдакова А.Ю. 189
Бурина Е.В. 54
Бутева В.Е. 420
Быкова А.Д. 254

В

Вагизиева Н.А. 524
Вагнер М.-Н.Л. 160
Вакуленко А.Н. 44
Ван Дихань 527
Васан Нисеифф Джасим 417
Везетиу Е.В. 56
Великова С.А. 191
Величкина О.В. 360
Виноградова М.В. 269
Винокуров А.А. 5
Вишнякова А.В. 420
Вишнякова Е.П. 484, 529
Влавацкая М.В. 534
Власова В.И. 393
Власова Е.А. 561
Вовк Е.В. 56
Вовк М.Ю. 22
Ворожейкина О.И. 196
Воскресенская Т.А. 194
Врублевский Ю.Д. 401

Г

Гаджиахмедова М.Х. 594
Газизова Л.Р. 422
Гайдук Д.В. 132
Гао Хан 118
Гасанова С.Н. 596
Гасанова С.Х. 403
Гасеми Сомаййех 24
Гершун Г.С. 44
Гетман А.А. 487, 489
Гладкина Е.Ф. 427
Глушков В.Ф. 358
Голуб Р.Р. 27
Горбачева Д.А. 27, 196
Гордеева Е.Н. 134
Гребенщиков Ю.Ю. 424
Григорьева Л.П. 427
Грудина М.В. 611
Гуань Линьли 492
Гузь Н.А. 29
Гурская Л.Н. 588
Гусева А.В. 363
Гусева Н.В. 151, 314, 316

Д

Давлетбаева А.Ф. 429, 531
Давыдов Д.А. 304
Дамбаа Ш.В. 591
Данияр Б.А. 123
Джамалова М.К. 577
Джамалханова М.А. 153
Джамбеков О.А. 453
Дибирова А.М. 505
Долгирева А.Э. 564
Дробышева Н.Н. 58
Дубова М.А. 435
Дудаев Г.С.-Х. 322
Дун Циньфэй 567
Дунаева Л.А. 176
Дунин В.С. 267
Дэн Лицзюань 432

Е

Евтушенко М.Ю. 333
Емченко А.В. 196
Еремицкая И.А. 198
Есарева Е.Н. 138

Ж

Жданова Е.А. 224
Жигалова Г.Г. 76
Жилина А.И. 272
Журавлева В.В. 79
Журавлева И.Н. 534
Журкова М.С. 539

З

Забелина С.Б. 173
Забродина А.О. 366
Записных О.В. 366
Заречнев Д.О. 32, 132
Захраи Х. 556
Зембатова М.А. 301
Земцов А.Н. 274
Зиязиева Л.Р. 34
Зритнева Е.И. 60
Зритнева С.В. 60
Зуев В.А. 140
Зуев В.М. 132
Зулпукаров К.З. 437

И

Иванов П.В. 64
Ивашевская Е.А. 435
Ивашкина Т.А. 145
Ивашко М.И. 200
Иващенко М.В. 277
Ивлев Д.А. 143
Ильющенко Н.С. 203, 368
Иршин А.В. 138
Исаева А.С. 403
Исламова Л.Я. 506
Исмаилова Э.И. 403
Исрапилова З.В. 227
Ишмухаметова А.Х. 470

К

Кабзистый А.Н. 344
Калияева Р.Г. 451
Камардинова У.Н. 437
Канафина А.Р. 542
Канбекова Р.В. 206
Караева Н.О. 437
Карпухина И.В. 401
Карпухина Т.П. 484
Карцева Е.Ю. 229
Касумова Л.А. 232
Катахова Н.В. 85
Каурова Е.М. 378
Кемахлы Шевкет Башер 373
Кенеспаев Ж.К. 36
Кереселидзе А.Ш. 281
Керимов К.Р. 494
Ким О.Е. 182
Кипнес Л.В. 503
Киримов Т.Н. 442
Кобякова Т.И. 477
Коверина М.С. 179
Кодинцева Д.Ю. 341
Кодочиева П.М. 297
Кожанова Н.В. 570
Колпачева О.Ю. 219
Коповой А.С. 304
Копылова П.А. 310
Коренева М.Р. 378
Корина В.С. 336
Королева Т.М. 39
Косачева В.О. 351
Косцова С.А. 257
Кочеткова Т.И. 572
Кошкин М.А. 254
Кравцов С.А. 278
Крылова Н.Ф. 496
Крючева Я.В. 101
Кудряшёв А.В. 41
Кузёма Т.Б. 420
Кузнецова Н.Н. 544
Кузнецова Ю.С. 106
Кукса П.В. 617
Кульчейко О.В. 277
Курбанова П.М. 295
Кусмарцев М.Б. 22
Кучеренко М.Ю. 49
Кызласов А.С. 546

Л

Лагоха А.С. 208
Лампатов В.В. 363
Лахтин А.Ю. 44
Левченко М.Л. 499
Леоненко А.Д. 446
Лескова С.С. 363
Ли Н.Б. 398, 551
Ли Хунцзюань 118
Ли Цзинюань 126
Литвинова Н.Ю. 47
Логинова Н.С. 14
Локтионова И.А. 240
Лу Цзыи 548
Лушпей А.А. 440

М

Маады С.С. 147, 212
Магомедов М.И. 62
Магомедгаджиева Э.М. 81
Магомедов Г.Х. 234
Магомедов Д.М. 451
Магомедов М.И. 451
Магомедов О.М. 308
Мадаени А. 556
Майковская Л.С. 341
Макеева М.Н. 481
Маллаева-Магомедова С.Д. 403
Мальсагов А.А. 64
Мальсагова М.Х. 64
Мангасарова К.В. 306
Манжуева Н.Ф. 149
Манин А.А. 283
Мансурова А.П. 336
Мартазанова Х.М. 506
Матвеева О.А. 66
Матюхина Н.С. 69
Миляева Л.В. 292
Минаев В.А. 267
Мирзоева Ф.Р. 71
Молданова Т.А. 408
Москвина Ю.А. 574
Мусханова И.В. 164
Мутаева С.И. 509
Мухортова Е.А. 236
Мышьякова Н.М. 503
Мюллер Ю.Э. 73

Н

Назарова Ю.Н. 155
Нефедов Д.В. 381
Нечаева С.Н. 157
Никатуева З.Ш. 598
Никифорова О.В. 448
Никульникова Я.С. 511
Никурадзе О. 496
Никурдина И.И. 260
Ниязова Г.М. 600, 602

О

Овезова У.А. 160
Ольшанский В.В. 389
Омарова Н.М. 308
Омельченко М.С. 73

П

Павлов М.С. 287
Павлова О.А. 169
Пахомова Н.В. 238
Петров А.Ю. 290
Петрова Д.Г. 130
Пиговаева Н.Ю. 384
Пиговаева О.Ю. 384
Пинчук И.А. 173
Плотникова М.В. 389
Подковырова М.В. 87
Попова Е.Н. 310
Принципалова А.К. 73
Прояева И.В. 214
Пупырев Н.П. 363
Пьянзина И.В. 609

Р

Рабаданова С.М. 515, 605
Рамазанова М.Ш. 451
Расумов В.Ш. 453
Рахматуллина Ш.М. 257
Рачковская Н.А. 306
Рашидова Г.Р. 579
Ри К.К. 182
Рогожина Т.С. 90
Родь О.Я. 602
Рожков А.Н. 387
Ростовцева П.П. 314, 316
Рукавишников В.С. 182, 551
Рукавишникова О.И. 554
Рыбакова И.А. 93
Рыбин Д.Н. 260
Рылеева А.С. 97
Рыспаев Т.Г. 384
Рэнделл Ю.С. 216
Рясов А.А. 76

С

Савчук И.П. 602
Саидов З.А. 240, 320
Салимова Л.Х. 206
Саляхова З.И. 406, 479
Сантуева Э.З. 403
Саттарова Л.С. 257
Сафонцева Н.Ю. 389
Севастьянова В.А. 511
Седых Т.В. 243
Сеидова А.З. 356
Селиверстов А.А. 44
Селяков Ю.Л. 99
Семенкова С.Н. 101
Сергеева Н.В. 456
Серова Н.С. 36
Сибирякова С.Н. 609
Сиволобова Н.А. 221
Сиделов Д.И. 214
Скосырева Н.Д. 36
Скрипко П.Б. 267
Смурова Н.Ф. 162
Совзиханова Э.М. 494
Соколова Н.И. 245, 318
Соловкина И.В. 326
Сорокопуд Ю.В. 66, 247
Стефаник Ю.В. 97
Стрельникова Л.Н. 79
Сулейманова А.А. 577
Сулейманова З.З. 81
Сун Даньдань 459
Сунцова Н.Л. 477
Суржиков В.Ф. 171
Суходолова Е.М. 353
Сушкова С.А. 247
Сыпко Е.В. 393

Т

Танцура Т.А. 324
Тарабрин Г.Л. 320
Тархан Л.З. 219
Теккех Б. 556
Темербекова А.А. 326
Темирбулатова С.М. 524
Темлянцева С.Н. 103
Тенищева В.Ф. 106
Тепсуркаева З.В. 164
Тимченко Н.С. 14
Ткачук О.С. 304
Токова А.Р. 513
Томилин А.Н. 108
Томилина С.Н. 22, 108
Торбоков А.В. 559
Точиева М.М. 250
Третьяченко Д.С. 83
Трухачева Н.В. 363
Турецкова И.В. 456
Тюкаева Н.И. 584

У

Ульянова Н.Н. 474

Ф

Фаткуллина Ф.Г. 411, 429, 468, 542
Федорова В.Г. 29
Федотова Э.Е. 189
Федулов Б.А. 32, 132
Филатов В.О. 329
Филатова О.В. 329
Филимонюк Л.А. 162
Филоненко В.А. 106
Фокина С.П. 110
Фу Юй 113

Х

Хадисова Э.Б. 582
Хайруллина Р.Х. 470
Хамгокова Н.Ж. 166
Харитонова И.В. 588
Хекерт Н.Е. 108
Хилювчиц Ю.А. 393
Хисматуллина Г.Г. 472
Хлыстунова Ю.Ю. 474
Хомутникова Е.А. 539
Хубиева З.Ю. 252
Худобина О.Ф. 408

Ц

Ценцеря С.В. 238
Цечоева Р.Х. 250
Цзинь Т. 465

Ч

Чалых Н.А. 539
Чередова Е.А. 277
Чернова Н.И. 85
Чеснокова Н.Е. 115
Чжан Хуаи 346
Чжан Цзяньвэнь 118
Чжан Шучжань 396
Чжу Цзясюань 176

Ш

Шаламова Д.А. 398
Шаламова О.О. 398
Шапошников Г.М. 546
Шаталова Л.С. 607
Шаталова Н.С. 607
Шафиков В.В. 122
Шахбанова З.И. 515
Шахбанова П.Ш. 596
Швалева Т.А. 401
Шевякова И.А. 572
Шегай Ю.К. 349
Шехи Эрьола 602
Шингалиева А. 123
Шиянова А.А. 408
Шумакова А.В. 322
Шутова О.А. 420

Щ

Щебельская Э.Г. 611
Щербаков И.Е. 27

Э

Эминова Э.Р. 219
Эхаева Р.М. 227

Ю

Юй Сянь 126
Юсупова Л.С. 206

Я

Явбатырова Б.Г. 295, 297, 356
Яковлева А.Р. 477
Ян Вэньхуэй 517
Яровикова В.А. 128
Ярычев Н.У. 240, 320
Яшков А.В. 169
Яшуткин В.А. 322

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 379.8.092 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-5-7

***Vinokurov A.A.**, postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia); senior teacher, Department of Folk Art Culture, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: alvinocurov@yandex.ru*

CONCEPTUAL APPROACHES TO FORM SOCIO-CULTURAL COMMITMENT AMONG WOMEN IN THEIR SECOND PERIOD OF MIDDLE AGE, EMPLOYEES OF LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES. The article systematizes the main socio-cultural theories of the process of forming the socio-cultural activism of women who work in local government. For the first time in the theory of social and cultural activity, the problem of studying the dependence of the manifestations of social and cultural activity on the functional states of the subject of labor is put forward. The article analyzes the possibilities of constructing organizational and pedagogical conditions for the formation of socio-cultural activity of women, employed in local self-government bodies, depending on their functional states. The metaparadigmal approach of Pr. A.D. Zharkov is considered as a methodology for this process. The article will be of interest to students, graduate students, teachers, who conduct research on the theory of social and cultural activity of women in the second period of middle age, employees of councils of municipalities of the Russian Federation.

Key words: **theories of formation of socio-cultural activity, metaparadigmic approach, scientific school of Pr. A.D. Zharkov, socio-cultural activity of women of the second middle age period, organizational and pedagogical conditions, donozological state, local governments, Councils of municipalities of the Russian Federation.**

***А.А. Винокуров,** соискатель, г. Москва; ст. преп., ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», г. Смоленск, E-mail: alvinocurov@yandex.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЖЕНЩИН ВТОРОГО ПЕРИОДА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА – РАБОТНИЦ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

В статье систематизируются основные социально-культурные теории процесса формирования социально-культурной активности женщин – работниц органов местного самоуправления. Впервые в теории социально-культурной деятельности выдвигается проблема исследования зависимости проявлений социально-культурной активности от функциональных состояний субъекта труда. Анализируются возможности конструирования организационно-педагогических условий формирования социально-культурной активности женщин – работниц органов местного самоуправления в зависимости от их функциональных состояний. Рассматривается метапарадигмальный подход профессора Жаркова А.Д. как методология этого процесса. Статья будет интересна студентам, аспирантам, преподавателям – исследователям теории социально-культурной активности женщин второго периода среднего возраста, работникам советов муниципальных образований Российской Федерации.

Ключевые слова: **теории формирования социально-культурной активности, метапарадигмальный подход, научная школа профессора А.Д. Жаркова, социально-культурная активность женщин второго периода среднего возраста, организационно-педагогические условия, донозологическое состояние, органы местного самоуправления, советы муниципальных образований Российской Федерации.**

Актуальность исследования. Задачи модернизации культурной среды территорий Российской Федерации обратили внимание общественности и учёных на состояние проблемы социально-культурной активности работников органов местного самоуправления [1; 2; 3].

Государство декларирует социальный заказ на формирование личности работника органов местного самоуправления с активной жизненной позицией, способной изменять окружающую действительность [4].

Однако сложившейся практики формирования, поддержания и стимулирования социально-культурной активности работников органов местного самоуправления нет. Теоретически не разработан вопрос создания педагогических условий, способствующих формированию социально-культурной активности женщин – работниц органов местного самоуправления. Не используются в этом и возможности социально-культурной деятельности.

Цель работы – изучить основные теоретико-методологические подходы к формированию социально-культурной активности женщин, работающих в органах местного самоуправления.

Методы исследования: систематизация философских, общенаучных и технологических теорий формирования социально-культурной активности личности, используемых научной школой профессора А.Д. Жаркова [5].

Результаты исследования

Категория социальной активности появилась в научной литературе в середине XIX века и рассматривалась как стремление личности к самовыражению, проявление активной жизненной позиции. В литературе описаны формы и сферы её проявления, обращается внимание на важность изучения роли педагогических условий в формировании социальной активности личности. Выявлено, что содержание и направленность социальной активности выступает фактором ускорения общественного развития [6].

Значительный вклад в разработку теории социальной активности внесли К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Ануфриев, Н.И. Лапин, М.С. Каган, Б.Г. Юдин, М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Н.В. Шарковская, Д.В. Шамсутдинова, З. Фрейд, К.Г. Юнг, В. Райх, А. Маслоу и др.

В настоящее время социальная активность в литературе рассматривается как сложное структурное образование личности.

Общие вопросы и основные концепции формирования социальной активности разработаны в трудах С. Кьеркегора, Ж.П. Сартра, В. Франкла, Э. Фромма, К. Ясперса, М. Вебера, П. Сорокина, Т. Парсонса. По данным учёных, целенаправленное социальное стимулирование, создание определённых условий способствует росту социальной активности людей в обществе.

Основной массив работ, посвящённых процессу формирования социально-культурной активности, представлен разработками социально-культурных условий её формирования, в основном у молодёжи [7; 8].

Публикаций по целенаправленному формированию социально-культурной активности людей зрелого возраста сравнительно мало, единичные работы посвящены разработке педагогических условий развития социально-культурной активности женщин в рекреационном досуге, обеспечивающих оптимизацию их физического состояния, корригирующих эффекты двигательной активности, стимулирующих проявление активной жизненной позиции [9 – 14].

Анализ литературы показывает, что постановке задачи специального формирования социально-культурной активности женщин способствовали культурные изменения в обществе: устранение половой дискриминации в сфере занятости, адаптация общества к принятию гендерного равенства, учёт организационных преимуществ женщин по критериям способностей, навыков, поведения.

В вопросе о женской занятости в качестве наёмной рабочей силы и менеджеров известен системный гендерно-организационный подход (GOS), рассматривающий равенство мужчин и женщин в области управления как часть справедливых изменений общества. Принадлежность к женскому полу является определяющим фактором в выборе предпочтений между мужчинами и женщинами по критериям способностей, навыков, поведения. Заявляется, что в управленческих профессиях женщины будут обладать преимуществом за счёт того, что они более внимательны, заботливы, способны к обучению и воспитанию. Вместе с тем женщинам чаще предлагаются обязанности менеджеров среднего уровня и реже – организационные полномочия главных и высших должностей. В доминантной среде мужчин женщины для получения повышения по работе часто отказываются от женских качеств и приобретают черты поведения, которые традиционно воспринимаются как мужские [15].

На этапе перехода к постиндустриальной/информационной стадии развития общества основным стимулом социальной активности, причём как позитивной, так и негативной, становятся культурно-ценностные ориентации. Представления о свободе современного социума меняют вектор направленности социально-культурной активности: стремление к социально-профессиональной самореализации замещается потребностью в культурной самопрезентации; открытая манифестация многообразия права «быть другим» терпимо воспринимается обществом. Эта ситуация открывает возможности использования инструментального регулирования конструктивной социальной активности с опорой на культурно-ценностные установки и предпочтения, добровольную активность и интересную самореализацию [16].

Вместе с тем информации о сложившихся педагогических системах, обеспечивающих целенаправленное формирование социально-культурной активности женщин, нет.

Неясно, как влияет совокупность сконструированных организационно-педагогических условий на процесс формирования сложных структурных образований личности, к которым можно отнести и социально-культурную активность женщин второго периода среднего возраста (от 36 до 55 лет) – работниц органов местного самоуправления [17].

Следует установить, как потребности, интересы, праксические состояния становятся побудительной силой активности работниц; какова роль сниженного уровня физического состояния в проявлениях социальной активности женщин.

Вопрос о специальном изучении зависимости проявлений социально-культурной активности от функциональных состояний субъекта труда в теории социально-культурной деятельности ставится впервые.

Анализ литературы показывает, что снижение уровня социальной активности имеет определённую временную длительность, периодичность и функциональную категоризацию донозологических состояний [18; 19].

Исследование динамики периодов активности/пассивности с учётом функциональных состояний позволит выявить значение модусов жизнеобеспечения, социализации, социальной коммуникации и рекреации в структуре социально-культурной активности работниц второго периода среднего возраста; описать содержание и структуру образа жизни работниц – глав муниципальных образований, их заместителей и специалистов.

Экспериментальное исследование интеграции организационных мер и педагогических возможностей содержания, форм, методов позволит разработать технологию управления процессом формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления. Организационно-педагогические условия в этом случае могут представлять обстоятельства действия причины, влияющей на результат как следствие.

Организационно-педагогические условия целесообразно сгруппировать в три взаимосвязанных информационных комплекса: в первый включить организационные ресурсы и мероприятия, они составят условия предпосылки; во второй – содержание программы деятельности, это будет условиями обстановки; а в третий войдут контрольно-регулятивные действия участников (субъектов) педагогического процесса. Они будут представлять условия требования [20; 21].

Теоретико-методологическим подходом к формированию социально-культурной активности женщин следует избрать не одну теорию, а их совокупность, составляющую метатеоретическое единство, т.е. метапарадигмальный подход [22; 23; 24].

Метапарадигмальный подход базируется на теориях системного, деятельностного и личностного подходов, представлениях субъектно-деятельностной теории.

Теория системного подхода успешно применяется при анализе проблемы оптимизации взаимодействия человека с элементами конкретной деятельности, неблагоприятные условия которой приводят к развитию утомления, нервно-психическому напряжению и снижению социально-культурной активности; в процессе формирования качеств профессиональной пригодности, работоспособности, функциональной надёжности и др. [25].

Деятельностный подход раскрывает причинно-следственные отношения между условиями социально-культурной деятельности и функциональными возможностями субъекта труда. Положение о личностном подходе предполагает учёт индивидуально-психологических свойств (пола, возраста) и функционального состояния в процессе воздействия организационно-педагогических условий и средств социально-культурной деятельности.

Субъектно-деятельностная теория создаёт представление о том, как в процессах деятельности и общения формируются самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль активности; как возникает осознание субъектом своей роли в социуме.

Метапарадигмальное единство системного, деятельностного и личностного подходов, субъектно-деятельностной теории позволит показать роль среды организационно-педагогических условий в процессах формирования системных качеств личности женщин – работниц органов местного самоуправления (самоорганизации, саморегуляции, социальной активности); описать причинно-следственные отношения между целенаправленно сконструированными организационно-педагогическими условиями и состояниями функциональной надёжности работниц (нервно-психическим напряжением, умственной работоспособностью, эмоциональным переживанием комфортности); выявить взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности жизненной активности, чувств самоактуализации и психосоматических состояний женщин второго периода среднего возраста – работниц органов местного самоуправления; установить влияние социально-культурной деятельности на самоактуализацию личности женщин интересующего нас возраста, занятых в органах местного самоуправления.

Таким образом, анализ литературы показал, что основными теоретико-методологическими подходами к формированию социально-культурной активности женщин являются теории системного, деятельностного и личностного подходов, представления субъектно-деятельностной теории. Синтез этих теорий создаст метапарадигмальное единство в подходе к анализу зависимости социально-культурной активности женщин от условий труда, покажет влияние донозологических состояний на проявление социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления; позволит впервые описать содержание, форму и структуру образа жизни работниц с донозологическим функциональным состоянием; даст возможность рассмотреть роль модусов жизнеобеспечения, социализации, социальной коммуникации и рекреации в структуре социально-культурной активности женщин второго периода среднего возраста.

Переход к новой педагогической парадигме исследования – метапарадигмальному подходу – позволит получить представление об источниках и стимулах процесса формирования социально-культурной активности женщин как сложного структурного образования личности.

В педагогическом эксперименте это позволит обосновать влияние социально-культурной программы интеграции организационных и педагогических условий, способствующих ускорению процесса формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления; разработать комплекс рекомендаций советам муниципальных образований России.

В конечном итоге описанный подход представит научную картину значительного по объёму фрагмента реальности муниципальной сферы регионов России, в которых протекает социально-культурная деятельность женщин – работниц органов местного самоуправления, проявляются их потребности, интересы и чувства.

Библиографический список

1. *Проблемы социокультурной модернизации регионов России.* Москва: Институт философии РАН, 2013.
2. Туровский Р.Ф. Российское местное самоуправление: агент государственной власти в ловушке недофинансирования и гражданской пассивности. *Полис. Политические исследования.* 2015; № 2: 35 – 51.
3. Майкова Э.Ю., Симонова Е.В. Местное самоуправление как объект анализа отечественной социологии последней трети XX – начала XXI в. *Социс.* 2018; № 12: 73 – 81.
4. Ариарский М.А. Постижение культуры креативно-информационной цивилизации. *Вестник СПбГУКИ.* 2014; № 2: 40 – 45.
5. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2012.

6. Шарковская Н.В. *Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: структурно-функциональный подход.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2009.
7. Шарковская Н.В. Сущность культуротворческой функции социально-культурной активности личности. *Вестник МГУКИ*. 2007; № 6: 53 – 57.
8. *Условия и способы повышения активности молодёжи как субъекта инноваций и устойчивого развития регионов*. Санкт-Петербург: Реноме, 2019.
9. Бондаренко И.Н. *Социокультурная адаптация пожилого населения Российской Федерации в условиях переходной экономики.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
10. Мерзликин А.С. *Особенности влияния физических упражнений различной направленности на двигательно-координационные способности женщин второго периода зрелого возраста.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
11. Пикурова А.Г. *Комплексное использование средств двигательной реабилитации в оздоровительных занятиях с женщинами 30 – 45 лет.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Смоленск, 2004.
12. Пачина О.А. *Социально-культурная деятельность как средство преодоления одиночества людей третьего возраста.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2006.
13. Масалова О.Ю. *Формирование ценностного отношения женщин зрелого возраста к здоровью в процессе занятия шейпингом.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Смоленск, 2007.
14. Меликова К.А. *Художественная деятельность как форма социокультурной активности людей третьего возраста в Российских мегаполисах.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Смоленск, 2020.
15. Паркер Б., Фагенсон-Илэнд Э.А. Женщины-менеджеры в организациях. *Управление человеческими ресурсами.* Санкт-Петербург, 2002: 417 – 439.
16. Флиер А.Я. Феномен культурологии: опыт новой интерпретации. *Обсерватория культуры*. 2011; № 2: 4 – 7.
17. Винокуров А.А. Семантический анализ понятия «социально-культурная активность женщин – работниц органов местного самоуправления» в поле теории социально-культурной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6: 145 – 148.
18. Орлова Э.А. Понятие «образ жизни» в контексте изучения социокультурной динамики. *Обсерватория культуры*. 2011; № 2: 28 – 36.
19. Бодров В.А. Развитие учения о профессиональном утомлении человека. Категория «утомление» в системе представлений о функциональном состоянии и деятельности человека. *Психологический журнал.* 2010; Т. 31, Ч. I, № 3: 46 – 57.
20. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education.* 2012; № 1: 8 – 14.
21. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как педагогическая категория научно-педагогического исследования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Актуальные проблемы гуманитарных наук.* Специальный выпуск. 2008; № 3: 231 – 238.
22. Кун Т. *Структура научных революций.* Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.
23. Жаркова А.А. Современные педагогические парадигмы развития личности в условиях социально-культурной деятельности. *Вестник МГУКИ*. 2011; № 1: 96 – 103.
24. Ярошенко Н.Н. *Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2000.
25. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии.* Москва: Наука, 1984.

References

1. *Problemy sociokul'turnoj modernizacii regionov Rossii.* Moskva: Institut filosofii RAN, 2013.
2. Turovskij R.F. Rossijskoe mestnoe samoupravlenie: agent gosudarstvennoj vlasti v lovushke nedofinansirovaniya i grazhdanskoj passivnosti. *Polis. Politicheskie issledovaniya.* 2015; № 2: 35 – 51.
3. Majkova `E.Yu., Simonova E.V. Mestnoe samoupravlenie kak ob`ekt analiza otechestvennoj sociologii poslednej treti XX – nachala XXI v. *Socis.* 2018; № 12: 73 – 81.
4. Ariarskij M.A. Postizhenie kul'tury kreativno-informacionnoj civilizacii. *Vestnik SPbGUKI*. 2014; № 2: 40 – 45.
5. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2012.
6. Sharkovskaya N.V. *Formirovanie social'no-kul'turnoj aktivnosti lichnosti v uchrezhdeniyah kul'tury i obrazovaniya: strukturno-funkcional'nyj podhod.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
7. Sharkovskaya N.V. Suschnost' kul'turotvorcheskoj funkcii social'no-kul'turnoj aktivnosti lichnosti. *Vestnik MGUKI*. 2007; № 6: 53 – 57.
8. *Usloviya i sposoby povysheniya aktivnosti molodezhi kak sub`ekta innovacij i ustojchivogo razvitiya regionov*. Sankt-Peterburg: Renome, 2019.
9. Bondarenko I.N. *Sociokul'turnaya adaptaciya pozhilogo naseleniya Rossijskoj Federacii v usloviyah perehodnoj `ekonomiki.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
10. Merzlikin A.S. *Osobennosti vliyaniya fizicheskih uprazhnenij razlichnoj napravlennosti na dvigatel'no-koordinacionnye sposobnosti zhenschin vtorogo perioda zrelogo vozrasta.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
11. Pikurova A.G. *Kompleksnoe ispol'zovanie sredstv dvigatel'noj reabilitacii v ozdorovitel'nyh zanyatiyah s zhenschinami 30 – 45 let.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2004.
12. Pachina O.A. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak sredstvo preodoleniya odinochestva lyudej tret'ego vozrasta.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2006.
13. Masalova O.Yu. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya zhenschin zrelogo vozrasta k zdorov'yu v processe zanyatiya shejpingom.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2007.
14. Melikova K.A. *Hudozhestvennaya deyatel'nost' kak forma sociokul'turnoj aktivnosti lyudej tret'ego vozrasta v Rossijskih megapolisah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2020.
15. Parker B., Fagenson-Il`end `E.A. Zhenschiny-menedzhery v organizaciyah. *Upravlenie chelovecheskimi resursami.* Sankt-Peterburg, 2002: 417 – 439.
16. Flier A.Ya. Fenomen kul'turologii: opyt novoj interpretacii. *Observatoriya kul'tury.* 2011; № 2: 4 – 7.
17. Vinokurov A.A. Semanticheskij analiz ponyatiya «social'no-kul'turnaya aktivnost' zhenschin – rabotnic organov mestnogo samoupravleniya» v pole teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6: 145 – 148.
18. Orlova `E.A. Ponyatie «obraz zhizni» v kontekste izucheniya sociokul'turnoj dinamiki. *Observatoriya kul'tury*. 2011; № 2: 28 – 36.
19. Bodrov V.A. Razvitie ucheniya o professional'nom utomlenii cheloveka. Kategoriya «utomlenie» v sisteme predstavlenij o funkcional'nom sostoyanii i deyatel'nosti cheloveka. *Psihologicheskij zhurnal.* 2010; T. 31, Ch. I, № 3: 46 – 57.
20. Ippolitova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education.* 2012; № 1: 8 – 14.
21. Galkina O.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kak pedagogicheskaya kategoriya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk.* Special'nyj vypusk. 2008; № 3: 231 – 238.
22. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij.* Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
23. Zharkova A.A. Sovremennye pedagogicheskie paradigmy razvitiya lichnosti v usloviyah social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Vestnik MGUKI*. 2011; № 1: 96 – 103.
24. Yaroshenko N.N. *Pedagogicheskie paradigmy teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
25. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii.* Moskva: Nauka, 1984.

Статья поступила в редакцию 11.02.21

УДК 378.147 (091) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-7-9

***Akhmetshina Yu.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

UPDATING STUDENTS' SOCIO-PERSONAL COMPETENCE WHILE LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE FAR EAST OF RUSSIA. From the first year of the study at a higher school a student finds himself in principally different conditions. The need to increase the level of subjectivity in an educational activity puts the student in a situation of his free choice and defense of his position in a dialogue. In author's opinion, to be aware and accept the significance of a social and personal competence in a personal and professional development for a future economist it's necessary to use methods which encourage him to the self-awareness and stimulate a desire to understand reasons of views' discrepancy. Socio-communicative competence is an important component in the life of every individual and is understood as the implementation of multi-faceted opportunities discovering in the interaction of different skills, abilities, motivations and attitudes. The basis for its development is the social perception of reality. The students' solidarity towards their partners is developing exactly due to interaction.

Key words: **university, educational activities, dialogue, creativity, reflection, reflective questioning, reasoning, socio-communicative competence, socio-personal competence, educational process, subject competences, students, foreign languages.**

***Ю.В. Ахметшина**, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

С первого года обучения в высшей школе студент оказывается в принципиально иных условиях. Необходимость повышения уровня субъектности в учебной деятельности ставит его в ситуацию свободного выбора и отстаивания своей позиции в диалоге. По мнению автора, для осознания и принятия значимости социально-личностной компетентности в личностно-профессиональном развитии будущего специалиста необходимо использовать методы, побуждающие его к самосознанию и стимулирующие желание понять причины расхождения взглядов. Социально-коммуникативная компетентность является важной составляющей в жизни каждого индивида и понимается как реализация многогранных возможностей, открывающихся во взаимодействии различных навыков, умений, мотиваций и установок. Основой его развития является социальное восприятие действительности. Солидарность студентов по отношению к своим партнерам формированию именно благодаря взаимодействию.

Ключевые слова: **университет, учебная деятельность, диалог, творчество, рефлексия, рефлексивный опрос, обоснование, социально-личностная компетенция, социально-коммуникативная компетенция, образовательный процесс, предметные компетенции, студенты, иностранные языки.**

Многостороннее сотрудничество России в рамках АТР и ШОС вызывает необходимость создания инструментов для эффективного развития международного и экономического взаимодействия; установления прочных образовательных и культурных связей.

Приграничные территории с Китаем, Кореей, Японией отражают для общеобразовательных организаций сущность определения и совершенствование благоприятных условий, развивая их самобытность, самостоятельность на Дальнем Востоке. Смыслообразующая специфика соседских отношений подчёркивается особенностью выстраивания научной и образовательной деятельности посредством усиления пространства трансграничности в университетах, поддерживаемой через подписание международных, межнациональных и межрегиональных соглашений.

Приобретённый опыт отражает перспективы доминанты трансграничного межрегионального сотрудничества. Высшими учебными заведениями на Дальнем Востоке реализуются совместные образовательные программы, связанные устойчивыми, длительными отношениями союзов университетов между Россией и Китаем, которые были инициированы на собраниях представителей вузов для реализации обоюдных проектов. Развитие у обучающихся социально-личностной и профессиональной компетенций ставит ряд актуальных задач перед педагогами, реализующими первостепенные направления вузовской системы образования. Обладая компетенциями общеобразовательного цикла, выпускники со степенью магистра или бакалавра проявляют владение набором достижений, выраженных в анализе и восприятии информации, способности к самосовершенствованию, достижении целей и путей для реализации задач, беспрерывном саморазвитии и повышении квалификации. Одна из общекультурных и, на наш взгляд, востребованных в современном обществе компетенция проявляется в потребности развития иностранного языка в направлении общепредметных и социальных тем. Описываемый набор общих компетенций подробно отражен в образовательных программах в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Взаимодействие с международными партнерами и организациями даёт возможность будущим выпускникам в полной мере реализовать одну из профессиональных компетенций, выражаемую в активном владении отечественными источниками и зарубежными данными в связи с необходимостью подготовки аналитического отчета и информационного обзора. При взаимодействии с партнерами акцентируется внимание на том, что отношения «накладывают определённые обязательства, стимулирующие изучение иностранного языка: общение в парах и группах подразумевает использование корректных и уместных слов и словосочетаний, понимание собеседника для успешной коммуникации» [1, с. 88].

Цикл общеобразовательных дисциплин гуманитарного направления вбирает в себя предмет «Иностранный язык», который даёт возможность развивать языковые коммуникативные компетенции, совершенствуя социально-личностную позицию через активную деятельность. Эффективность владения иностранными языками открывают широкие перспективы для подрастающего поколения на основе развития компетенций, относящихся к владению иноязычной речи с целью интегрирования в современную мировую культуру. Суть изучения иностранного языка рассматривается как «комплексное развитие коммуникативной, социокультурной и учебно-познавательной компетенции» [2, с. 3]. Достижение практических результатов посредством ведения переговоров и обмена опытом актуализируется в коммуникативной языковой поддержке с учетом потребностей общества. Трансграничность в этом смысле – неотъемлемая характеристика проектов в науке и образовании, и они неразрывны с планами и проектами развития территорий и их хозяйственной специализацией. На Дальнем Востоке с 2015 г. существует программа территорий опережающего развития. В эту программу входит город Комсомольск-на-Амуре, где развивается машиностроение (на пяти заводах), авиастроение и авиаремонт. Представителями Фонда развития Дальнего Востока на заседании Азиатского экономического форума в Боао было заявлено, что соглашение о строительстве российско-китайского моста через Амур протяженностью в районе Благовещенска 19,5 километра, подписанное в 2013 г., воспринимается в качестве площадки для построения эффективного и перспективного взаимодействия, служащего отправной точкой в целях сотрудничества в проекции научной и образовательной сферы и торгово-туристической области. Мост через реку Амур был первым трансграничным железнодорожным мостом, предоставляющим рабочие места для выпускающейся молодежи на приграничных территориях. Важность выражения современной мегатенденции в диалоге культур определила феномен трансграничия сетевого взаимодействия и расширение приграничного пространства в практическом измерении. Виртуальные 3D-туры, разрабатываемые студентами кафедр туризма и связей с общественностью, выступают новым импульсом в привлечении туристов в Хабаровский край и Дальневосточный регион через интерактивное отображение реального пространства с помощью телефона, планшета, экрана монитора. Самостоятельное управление обзором и выявление достоинств использования фото- или видеоматериалов видится в выборе территорий через поворот курсора в любую сторону с возможностью приближения или отдаления заинтересовавшего элемента. Так, иностранные туристы, посещая Дальний Восток виртуально, а позже и лично приезжая с группой и рассматривая все достопримечательности нашего края, получают уникальную возможность в поддерживании и развитии межсоциокультурных связей посредством поддержки языковой коммуникации и современных цифровых платформ.

Делегация Хабаровского края принимает участие в Международной туристической выставке «Интурмаркет» для продвижения туристического потенциала российских регионов в 150 странах мира. Сикачи-Алянские петроглифы, Амурский мост, Шантарские острова, озеро Амут, горная страна Дуссе-Алинь, «Амурские столбы» представлены в туре для ознакомления туристами с комментариями очагов культур коренных малочисленных народов Приамурья. Рассматривая аспекты социально-культурных связей приграничного пространства в контексте расширения доверия, необходимо отметить еще один туристическо-экологический проект, относительно молодой, но уже полюбившийся организаторам. Суть этого проекта состоит в том, что Хабаровская лесная служба и волонтеры-студенты вузов Дальнего Востока с представителями японских делегаций с 2013 г. высаживают деревья в парковых зонах. Благодаря такому мероприятию становятся более тесными и близкими языковые социокультурные связи. Параллельно открываются перспективы для выпускников вузов по направлениям энергетики, дорожных отраслей, жилищно-бытовых служб, оказания услуг в сфере образования, медицины и торговли. Среди существующих образовательных программ набирает популярность обмен студентами с вузами Китая и Японии. Для китайских студентов открываются отдельные направления для передачи образовательного опыта, так наши отечественные студенты обучаются в Китае. Китайская сторона приглашает студенческие команды для получения игровых и тренерских знаний. Результатом этой обменной программы является расширение границ общественных отношений, поддержание интереса к спорту у студентов вузов и развитие международных отношений. Это позволяет укрепить международные направления и культуру сотрудничающих стран. Подводя итог всему упомянутому выше, необходимо отметить, что социально-экономическая самобытность и богатство наших регионов дают нам массу возможностей для совместных проектов в области науки и образования. Нам остается только проявлять открытость друг к другу и активно сотрудничать в совместной деятельности. Исследователи отмечают, что «прошедшие и грядущие перемены в развитии российского высшего образования существенным образом изменяют профессиональные требования к руководителям, которые должны сегодня обладать не только весомыми научными регалиями, но и профессиональными управленческими качествами, стратегическим мышлением» [3, с. 57].

Посредством правильно организованного процесса обучения осознание значимости совершенствования общеключевых компетенций происходит в профессиональном становлении, развитии социально-личностного пространства. Опираясь на компоненты социальных норм, обучающиеся сподвигаются к разрешению трудностей и обогащению своего опыта через активизацию компонентов аутентичности и социальной идентичности.

В студенческой среде возникла потребность в осознанном применении на практике сути толерантности, аутентичности, социальной идентичности в развитии определенной компетенции посредством реализации практической модели. Трёхэтапная реализации обозначенной ранее модели совершенствования социально-личностной компетенции закрепляет результат на каждом из этапов

через деятельность на первой, второй и третьей ступенях. Реализация модели осуществлялась в три шага.

Поэтапное деятельностное решение задач приводило к снижению закрепленных закономерных стереотипов, пониманию того, что значимость результатов и качества международного сотрудничества основано не только на их применении, но и учете их закономерностей.

Применение тематических встреч на первом и на втором этапах в процессе изучения модулей по иностранному языку «Этика деловых отношений», «Организация деятельности» активизировала «накопление умений и навыков работы в коллективе единомышленников при решении деловых задач» [4, с. 108]. Целостность социального «организма», основывающегося на мыслительных операциях, слаженности работы команды и взаимной полифонической гармоничной поддержке была отражена в педагогических игровых упражнениях на основе внедрения «сократического диалога».

На третьем этапе были проведены исследования модулей поведенческого и психологического барьера для восприятия и пересмотра собственных личностных стереотипов с целью апробирования своего потенциала для приближения к жизненным поведенческим ситуациям в международном контексте. Преподавательский состав в процессе взаимодействия с обучающимися развивает и активизирует участие процесса общения на иностранном языке, продолжая совершенствовать иноязычную компетенцию через соединение «телесного опыта, чувственных восприятий, мышления и действий» [5, с. 8].

Целью деятельного этапа игры стало обсуждение знаний при условии осознанной важности субъектов диалога. Ведь усиление в педагогическом вузе позитивных, стимулирующих качеств развития является ключевой задачей в процессе формирования собственной позиции и поддержания дальнейшего диалога. Необходимо было закрепить в сознании студентов, что ответственность за жизненный выбор не может носить декларативный характер. Немаловажная роль в значимости проведения деятельностного диалога видится в том, что для формирования такого личностного качества, как «ответственность», необходимо рефлексировать свой опыт и самосознание путем обсуждения проблем. Таким образом, приобретение опыта и некоторых специфических особенностях своего же поведения, получение ответов на вопросы о ранее возникающих диссонансах стимулировали формирование компонентов аутентичности, идентичности и толерантности. Опыт использования элементов кооперативного метода при обучении английскому языку описан в статье Ильиных Г.С. «Кооперативное обучение как способ развития коммуникативной компетенции» [6, с 57]. В этих условиях «международные компакт-семинары для студентов-германистов в российском вузе становятся эффективной формой интеграции вуза в международное образовательное пространство и важным мотивационным фактором для студентов» [7, с. 71]. С.А. Корбачкова подчеркивает, что «в ходе рефлексии происходит не только совместная интеграция опыта, методических знаний студентов, углубляются их научные представления, но и расширяется плоскость осмысления методических ситуаций в области преподавания иностранных языков, а также совершенствуются их профессионально-речевые умения и развивается готовность к проектированию действий в аналогичных ситуациях» [8, с. 165].

На заключительном этапе реализации трехступенчатой модели было определено усиление и формирование ответственной позиции, стимулирование позитивных аспектов у участников диалога, поддержание ведущих концептов развития речи на иностранном языке, выявление значимости жизненного выбора и разрушение стереотипов, блокирующих полноценную коммуникацию. Упражнение «Проекция моей профессии в жизни» завершало блок заданий, направленных на самопознание, которое становилось «мостом» к обсуждению проблемы ответственности. Принятие ответственности за свой потенциал способствовало осознанию и приятию ролевых ограничений для формирования такого качества личности, как ответственность.

Таким образом, реальное участие обучающихся в межкультурном общении в вузе не всегда может быть реализовано в полном объеме, что влечет ограничение во взаимодействии с партнерами. Педагогам рекомендуется продолжать внедрять наши практические рекомендации для создания искусственных, но максимально приближенных к реалии ситуаций на основе этюдов, максимально приближенных к настоящей и будущей профессиональной деятельности. На практическом этапе модели предлагалось обсуждение экскурсионной программы для международных коллег по городу пребывания, аргументированное обоснование мест показа достопримечательностей, проведение профориентационной работы для поступающих детей коллег в вузы, сравнение менталитетов и пересмотр позиций закрепленных стереотипов. На протяжении каждых двух – трёх недель для ролевой игры возникла необходимость изучения модулей по иностранному языку, в ходе которого происходила реализация научных знаний для оценки практического уровня владения теми или иными компетенциями. Блокировка процесса развития социально-личностной компетенции студентов содействовала раскрепощению репродуктивных форм обучения, способствующих самоанализу.

Библиографический список

1. Кунгурова Г.Г. Создание и использование речевых ситуаций для активизации речевой деятельности. *Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа.* Тюмень: Издательство ТГУ, 2001: 88 – 89.
2. Тер-Минасова С.Г. *Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов преподавания иностранных языков:* программа для преподавания иностранных языков блока гуманитарно-социально-экономических дисциплин (федеральный компонент ГОС ВПО). Москва, 2009.
3. Остапенко А.Б. Гендерная должностная асимметрия и гендерные предпочтения в высшей школе. *Высшее образование сегодня*. 2011; № 1: 56 – 59.
4. Стрельников А.В. Формы корпоративного обучения как элемента системы непрерывного обучения персонала. *Сервис в России и за рубежом*. Черкизово: Российский государственный университет туризма и сервиса, 2011; Т. 2: 104 – 110.
5. Куликова Л.Н. Корпоративный дух образовательного учреждения: сущность, психолого-педагогические основы развития. *Корпоративный дух образовательного учреждения как фактор саморазвития личности*: сборник международной научно-практической конференции. Хабаровск: ДВГГУ, 2005: 3 – 10.
6. Ильиных Г.С. Кооперативное обучение как способ развития коммуникативной компетенции. *Вопросы науки и образования: теоретические и практические аспекты*: сборник тезисов конференции. Прага: Издательство Vydavatel «Osviceni» РИО НИЦ «Мир науки», 2017; Т. 7: 50 – 58.
7. Кульпина Л.Ю., Краусс Х. Компакт-семинары для студентов-бакалаврантов в контексте международного академического сотрудничества. *Проблемы высшего образования*: материалы Международной научно-методической конференции. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2016; Т. 2: 71 – 74.
8. Корбачкова С.А. Рефлексия в подготовке учителя иностранного языка. *Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики*: сборник научных трудов. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2020: 163 – 166.

References

1. Kungurova G.G. Sozdanie i ispol'zovanie rechevyh situacij dlya aktivizacii rechevoj deyatel'nosti. *Formirovanie kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii v svete social'nogo zakaza*. Tyumen': Izdatel'stvo TGU, 2001: 88 – 89.
2. Ter-Minasova S.G. *Inostrannyj yazyk dlya neyazykovyh vuzov i fakul'tetov prepodavaniya inostrannyh yazykov:* programma dlya prepodavaniya inostrannyh yazykov bloka gumanitarno-social'no-`ekonomicheskih disciplin (federal'nyj komponent GOS VPO). Moskva, 2009.
3. Ostapenko A.B. Gendernaya dolzhnostnaya asimmetriya i gendernye predpochteniya v vysshej shkole. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2011; № 1: 56 – 59.
4. Strel'nikov A.V. Formy korporativnogo obucheniya kak `elementa sistemy nepreryvnogo obucheniya personala. *Servis v Rossii i za rubezhom*. Cherkizovo: Rossijskij gosudarstvennyj universitet turizma i servisa, 2011; T. 2: 104 – 110.
5. Kulikova L.N. Korporativnyj duh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: suschnost', psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya. *Korporativnyj duh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak faktor samorazvitiya lichnosti*: sbornik mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk: DVGGU, 2005: 3 – 10.
6. Il'inyh G.S. Kooperativnoe obuchenie kak sposob razvitiya kommunikativnoj kompetencii. *Voprosy nauki i obrazovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: sbornik tezisov konferencii. Praga: Izdatel'stvo Vydavatel "Osviceni" RIO NIC "Mir nauki", 2017; T. 7: 50 – 58.
7. Kul'pina L.Yu., Krauss H. Kompakt-seminary dlya studentov-bakalavrantov v kontekste mezhdunarodnogo akademicheskogo sotrudnichestva. *Problemy vysshego obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016; T. 2: 71 – 74.
8. Korbachkova S.A. Refleksiya v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. *Motivaciya i refleksiya lichnosti: aktual'nye voprosy teorii i praktiki*: sbornik nauchnyh trudov. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020: 163 – 166.

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-9-11

Barahoeva Zh.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*

ENRICHING THE VOCABULRY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS. One of the most important units of language is a word. Currently, expanding the vocabulary of students requires special attention. One of the determining factors of this is the achievement of scientific progress, as a result of which new words appear, the meaning of which is not always clear. In this regard, Russian language teachers set themselves the goal of replenishing the vocabulary of students, contributing

to the implementation of the communicative function. The author presented in the article a small fragment of experimental teaching. The experiment consists of three stages. The first stage is aimed at diagnosing the quality of students' knowledge on the topic under study. The second stage is training. The third one is the stage of control. The research is aimed at improving the vocabulary of junior schoolchildren through the regular use of appropriate exercises and assignments in Russian lessons.

Key words: **vocabulary, active vocabulary, passive vocabulary, communication conditions, polysemy, compatibility, synonyms, figurative meaning, direct meaning.**

***Ж.М. Барахоева**, канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Одной из важнейших единиц языка выступает слово. В настоящее время расширение словарного запаса учащихся требует особого внимания. Одним из определяющих факторов этого являются достижения научного прогресса, в результате чего появляются новые слова, смысл которых не всегда понятен. В связи с этим учителя русского языка ставят перед собой цель: пополнить словарный запас учащихся, способствующий реализации коммуникативной функции. Автор представил в статье небольшой фрагмент опытно-экспериментального обучения. Эксперимент состоит из трех этапов. Первый этап направлен на диагностику качества знаний учащихся по исследуемой теме. Второй этап обучающий, третий – контрольный. Исследование направлено на изучение возможностей пополнения словаря младших школьников посредством регулярного использования на уроках русского языка соответствующих упражнений и заданий.

Ключевые слова: **словарный запас, активный словарь, пассивный словарь, условия коммуникации, многозначность, сочетаемость, синонимы, переносное значение, прямое значение.**

Ф.И. Буслаев, отмечая необходимость обогащать, пополнять словарный запас детей, писал о важности развивать в ребенке врожденный дар слова [1].

К.Д. Ушинский подчеркивал роль учителей в освоении новых слов учащимися, в обучении учащихся правильно и уместно употреблять слова и выражения, что возможно лишь при глубоком понимании значения каждого слова и выражения. Кроме того, подчеркивалась роль слова как проводника в духовную жизнь народа [2].

В школах республики Ингушетия изучению русского языка уделяется особое внимание с учетом того, что русский язык для ингушских детей не является родным.

С целью более эффективного обучения русскому языку в указанных выше школах необходимо глубоко продуманное использование знаний родного языка. О.С. Ахманова отмечает, что принцип, построенный с учетом особенностей родного языка, лежит в основе методики преподавания русского языка в национальной школе [3]. Так, осуществляя поиск слов для активного словаря, учитель должен акцентировать свое внимание на принципах их отбора. Процесс усвоения новых слов должен предполагать их изучение на каждом уроке в количестве 3 – 5. Следуя методической литературе, можно на одном уроке дать 5 – 6 слов с конкретным значением. Если же слова имеют отвлеченное значение, лучше ограничиться 1 – 2. Использование при объяснении значения нового слова наглядных пособий повысит эффективность урока и поможет ребенку лучше запомнить большее количество незнакомых лексем. Каждое занятие должно быть направлено на пополнение и активного, и пассивного словаря. При объяснении лексического значения слова учитель должен опираться на обоснованные с точки зрения науки принципы. С учетом этих принципов вводится новое слово, объясняется его значение.

Г.Г. Буржунов в одном из своих трудов отмечает принципы, которые учитель в процессе семантизации новой лексики должен брать за основу. Автор отмечает, что каждое слово должно непременно вводиться во фразе, поскольку лексическое значение в основном реализуется через контекст. Обучающихся необходимо вначале познакомить с прямым значением слова, а лишь затем дать его переносное значение. Надо учитывать и то, насколько совпадает прямое и переносное значение вводимого слова в родном и русском языках. Такой подход объясняется тем, что учащиеся, владеющие родным языком лучше, чем русским, довольно часто воспринимают переносное значение слова в качестве прямого. Соответственно, при переводе с родного языка на русский допускаются неточности [4].

Другой принцип гласит, что слово, которое предполагает частое употребление, целесообразно активно повторять как минимум на 7 – 8 занятиях, что даст возможность успешно усвоить и ввести новое слово в активный словарь ребенка. При первичном ознакомлении со словом правильнее использовать ту грамматическую форму, с которой учащиеся уже знакомы.

Помимо названных выше принципов, известны еще несколько дополнительных, дающих возможность более объективного подхода к отбору лексики для активного пользования: сочетаемость с другими словами, многозначность, словообразовательная ценность.

Для активного усвоения целесообразно отобрать слова, имеющую высокую степень сочетаемости. Но надо принимать во внимание и то, что одни и те же слова в родном и русском языках сочетаются по-разному.

Многозначность, в свою очередь, выступает одним из критериев отбора лексики для активного усвоения и прямо связана с сочетаемостью. Степень сочетаемости слова с другими словами тем выше, чем больше у него значений. Одновременно все значения усвоить младшие школьники не могут. Нет однозначного ответа на то, какое значение слова является более важным.

Не все значения лексической единицы одинаково употребляются в языке: какие-то из них используются чаще в силу своей практической необходимости, какие-то – реже. Исходя из этого, учащиеся нерусских школ должны усваивать прямые значения слов с учетом того, что было сказано выше [5].

В процессе проведения обучающего эксперимента в одной из школ РИ учащимся было предложено выполнить следующие задания:

1) составить небольшой рассказ на тему «Наступление нового года»;
2) подобрать к приведенным в заданиях словам антонимы, синонимы;
3) найти слова с прямым значением;
4) найти слова, употребленные в переносном значении;
5) дополнить предложение.

Таблица

Результаты первого этапа исследования

№	ФИ	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
1	Аза В.	о		0	0	0
2.	Тома В.	0	0	0	0	
3.	Руслан Д.		0	0	0	0
4.	Магомед К.	0	0	0		
5.	Вера Л.	0	0	0	0	0
6.	Макка О.	0	0		0	
7.	Мадина О.	0	0	0	0	0
8.	Марем П.	0	0		0	0
9.	Тагир С.	0	0	0	0	0
10.	Айна С.	0		0		0
11.	Ася С.	0	0	0	0	0
12.	Магомед Т.		0	0	0	0
13.	Хава Т.	0	0	0	0	0
14.	Айна Ч.	0	0	0	0	0
15.	Мурад Ч.		0		0	0
16.	Салима Ш					
17.	Алима Ш.		0	0		0

Из 17 участников исследования 3 допустили по 4 ошибки, по 3 ошибки допустили 5 человек, по 5 ошибок выявлено у 8 учащихся. Были допущены лексико-стилистические, лексико-морфологические ошибки. Возникли трудности с определением прямого и переносного значения слова, с подбором однокоренных слов и т.д.

Следующий этап – формирующий. Участники эксперимента работали вместе с учителем над выполнением следующих заданий.

– Составить предложения, подбирая предлоги и ставя их в соответствующую падежную форму. Определить падежную форму существительного:

Девочка подошла (мама); …утра идет дождь. Мы любим читать сказки (волшебники);

– к приведенным словам подобрать однокоренные слова:

лес – …, снег – …, небо – …

– С указанными словосочетаниями составить предложения:

забавный ребенок, ответственный мальчик, аккуратная ученица, аллея в парке.

– На поставленные вопросы ответьте одним словарным словом:
– *На чем летают в космос космонавты?*
– *Что любит есть кролик?*
– Подобрать к слову синоним, определить разницу в значениях слов:

большой – …, умный – …, грустный – …, путешественник – …, бежать – …, быстро – …

– Подобрать к приведенным ниже словам антонимы, объяснить значение слов:

горячий – …, белый – …, бежать – …, добрый – …, светло – …

– Составить словосочетания по схеме: сущ. + прил.
– Вставить в текст пропущенные глаголы:

Как-то вечером Красная Шапочка … к бабушке в гости. Мама … для бабушки пироги и … Красной Шапочке быть очень осторожной. Красная Шапочка … бабушку, …, что скоро увидится с ней. Красная Шапочка … песенку, по дороге … с животными, … с ними. … Красная шапочка … волка. Она и не … его бояться, потому что была …

Слова для справок: не думала, собралась, любила, пела, играла, знакомилась, напекла, радовалась, наказала, встретила, думала, смелой.

– Найти в тексте синонимы к слову «*заплакать*».

Всхлипнула белочка: «Потерялась я, не могу найти свою норку». «Не надо плакать, – успокаивал её ёж. – Слезы – это не выход». Легко ежу сказать «не плачь», слезы-то льются. Белочке хотелось рыдать от своей безысходности. Но тут на помощь пришли зайцы, они стали искать вместе с заплаканной белкой ее норку.

– Подчеркнуть слова, имеющие переносное значение: *солнце устало; солнце светит; туча ленится, скучает; сонная береза; белая береза; ветер засыпает; ветер подул.*
– Дополнить предложения:

1. *Дождь шел всю ночь, а утром выглянуло …*
2. *Красная шапочка добрая, а серый волк …*
3. *Днем светло, а ночью …*
4. *Летом жарко, а зимой …*
5. *Миша щедрый, Боря…*

– Вставить пропущенные слова:

1. *Девочка… мусор.*
2. *На утро … много снега.*
3. *Мы … несколько уроков танцев.*
4. *Анна … посуду со стола.*
5. *Дима … завел машину.*

– От приведенных ниже слов образовать однокоренные слова по образцу:

Образец:

Что? (предмет + признак) *Какой? Что? (предмет + действие) Что делает?*

Двор – дворовый	*Дым – дымит*
Голова – …	*Звонок – …*
Лето – …	*Дудка – …*
День – …	*Пила – …*

На последнем, контрольном этапе учащимся было предложено прочитать текст, озаглавить его, написать по нему изложение.

Кроме того, учащиеся выполняли на протяжении нескольких уроков задания, аналогичные тем, что были предложены на обучающем этапе.

В последнем этапе эксперимента приняли участие 16 человек.

Учащиеся продемонстрировали следующие результаты: 3 показали отличный результат; 8 учащихся допустили по 2 ошибки; 5 учащихся – по 3 ошибки.

В процессе сравнительного анализа полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что регулярное использование упражнений и заданий, аналогичных изложенным выше и предложенным с учетом названных принципов, способствует расширению словарного запаса младших школьников, а значит, овладение русским языком становится более эффективным.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 2005.
2. Ушинский К.Д. *О первоначальном преподавании русского языка*. Собрание сочинений. Москва – Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1949; Т. 5.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
4. Буржунов Г.Г. Виды звуковой интерференции в русской речи учащихся-дагестанцев. *Русский язык в национальной школе*. 1975; № 4: 31 – 37.
5. Барахоева Ж.М., Алиева Е.М.-Б. Проблемное обучение как средство повышения творческих способностей учащихся начальных классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1: 187 – 189.

References

1. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 2005.
2. Ushinskij K.D. *O pervonachal'nom prepodavanii russkogo yazyka*. Sobranie sochinenij. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1949; T. 5.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
4. Burzhunov G.G. Vidy zvukovoj interferencii v russkoj rechi uchaschihsya-dagestancev. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1975; № 4: 31 – 37.
5. Barahoeva Zh.M., Alieva E.M.-B. Problemnoe obuchenie kak sredstvo povysheniya tvorcheskih sposobnostej uchaschihsya nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1: 187 – 189.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

УДК 378.14:359 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-11-14

Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR RENOVATION OF MARINE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES. The article discusses the pedagogical conditions for the renovation of educational technologies in the process of integrated training sessions using e-learning resources in basic technical disciplines at the Maritime University. It highlights the components of a professionally oriented information and educational environment. In the article special tasks of students' cognitive activity and normative teacher's actions are determined. The particular features of integrated training sessions are considered. The experimental methodology is presented in the course of practical training of physics. Some elements of innovative teaching technology in a distance format are shown. The author focuses on the key stages of constructing practical lessons in the course of physics and gives their characteristics. The author also comes to the conclusion that pedagogical conditions for the renovation of educational technologies at the stage of basic training can become the basis for the development of a unified approach in developing of an innovative methodological system of marine engineering education as a whole.

Key words: **educational technologies, integrated training sessions, e-learning resources, cognitive activities, maritime university.**

С.А. Баляева, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕНОВАЦИИ МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются педагогические условия реновации образовательных технологий в процессе интегрированных учебных занятий с использованием электронных обучающих ресурсов по базовым техническим дисциплинам в морском университете. Выделены компоненты профессионально направленной информационно-образовательной среды. Определены специальные задачи познавательной деятельности студентов. Представлены нормативные действия преподавателя. Рассматриваются отличительные особенности интегрированных учебных занятий. Раскрыты элементы инновационной технологии обучения в дистанционном формате. Автор акцентирует внимание на ключевых этапах построения практических занятий по курсу физики, дает их характеристику. В заключение делается вывод о том, что педагогические условия реновации образовательных технологий на этапе базовой подготовки могут стать основой для разработки единого подхода при формировании инновационной методической системы инженерно-морского образования в целом.

Ключевые слова: **образовательные технологии, интегрированные учебные занятия, электронные обучающие ресурсы, познавательная деятельность, морской университет.**

В условиях перехода нашей страны к цифровой экономике усиливается взаимосвязь между высшим образованием и рынком труда. В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» определены 5 основных направлений развития, одним из которых является направление «Кадры и образование» [1]. Программа определяет следующие важнейшие цели данного направления:

– создание основных условий для подготовки квалифицированных кадров цифровой экономики;

– реализация стратегии образования, которое должно обеспечить цифровую экономику квалифицированными рабочими кадрами;

– создание системы мотивации участия в цифровой экономике Российской Федерации.

Для достижения этих целей необходима реновация образовательного пространства высших учебных заведений. При этом следует учитывать, что на современном рынке труда работодатели при найме персонала стали ориентироваться не только на конкретные профессиональные знания, умения и навыки работника, но и на триаду: «умение обучаться; умение работать в команде; мотивация к достижениям», что обусловливает кардинальные изменения в самом содержании высшего образования [2].

Сегодня высшее профессиональное образование должно быть ориентировано на приобретение студентами не отдельных навыков, умений и компетенций, а их групп. Можно выделить три основные группы умений и навыков, которые будут необходимы для овладения студентами своей будущей профессией:

– профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить;

– универсальные компетенции, которые зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом;

– цифровые навыки, под которыми понимаются доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ею [2].

Эффективное формирование таких навыков требует от сферы образования интегрированного использования современных педагогических технологий и ресурсов электронного обучения. В этой связи существует большая потребность в совершенствовании форм занятий, содержания и структуры образовательного процесса, что, в свою очередь, определяет основную цель этого исследования: реновация образовательных технологий морского университета на основе интеграция современных дидактических средств, методологических и электронных обучающих ресурсов как средства реализации профессионального и личностного потенциала будущих моряков.

Мы связываем создание необходимых условий для профессионального развития специалиста на разных этапах университетского образования с новой организацией учебного процесса не только путем расширения объема профессиональных знаний, но и определения способов формирования этого знания и их функционирования в практической деятельности [3; 4].

Таким образом, актуальной задачей реновации морских образовательных технологий выступает создание в морском университете на этапе базовой подготовки инженерно-морских кадров профессионально направленной информационно-образовательной среды. Такая среда проектируется на основе следующих компонентов:

– принципа единства фундаментализации и профессионализации знаний. При этом процесс фундаментализации знаний связывается с выделением теоретических основ базисных учебных дисциплин на принципах общей методологической схемы исследования объектов в современной науке – системного анализа объекта. Профессионализация формируемых фундаментальных знаний осуществляется посредством их усвоения в практической деятельности по решению предметно-специфических задач с профессиональной направленностью, в которых эти знания выполняют ориентирующую функцию [5];

– учебно-исследовательской деятельности по анализу и решению предметных, технических и квазипрофессиональных проблем, представленных в учебных задачах различного типа и уровня сложности;

– мотивационно-личностной составляющей, направленной на развитие профессиональных компетенций будущих морских специалистов, на формирование интереса к профессии, стимулов к обучению, самостоятельности и креативности [6];

– ресурсного банка электронных образовательных средств, включающего электронные учебные пособия, видеоматериалы, средства дистанционного контроля прогресса студентов, пакеты тестовых заданий для промежуточной и итоговой государственной аттестации [7].

Важным педагогическим условием, обеспечивающим развитие профессионально направленной информационно-образовательной среды является широкое внедрение на этапе базовой подготовки специалистов морского флота инновационных форм обучения. К таким формам можно отнести интегрированные учебные занятия по базовой учебной дисциплине с использованием инновационных технологий и современных электронных учебных средств. Последние значительно расширяют дидактические возможности традиционных форм обучения, открывая новые пути интеграции предметно-специфических и квазипрофессиональных знаний и навыков.

Для погружения в квазипрофессиональную ситуацию и решения типовых предметно-специфических задач с профессионально ориентированным компонентом в процессе интегрированных занятий студент должен применять теоретические профессионально ориентированные знания как базовых учебных дисциплин, так и навыки информационного взаимодействия в образовательной среде. Электронные обучающие средства позволяют моделировать профессиональную деятельность студентов в конкретной квазипрофессиональной ситуации, тем самым формируя умения выделять проблему, анализировать, ставить цели, находить решения, что будет способствовать их дальнейшей адаптации к реальной профессиональной действительности.

Заметим, что одним из эффективных способов моделирования квазипрофессиональных ситуаций является организация деловых игр на тренажерах, в которых в достаточно полном объеме могут выступать контексты будущей профессиональной деятельности студентов [8].

В соответствии с целью интегрированного занятия мы определяем специальные задачи для познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде:

– анализ имеющихся предметно-специфических знаний и навыков в контексте их применения в образовательной и квазипрофессиональной ситуации;

– формирование навыков поиска и обработки новой информации, необходимой для успешного решения проблемных ситуаций с профессионально ориентированной составляющей;

– формирование комплекса когнитивных действий для решения образовательных и квазипрофессиональных задач как упрощенной модели реальной профессиональной деятельности;

– интеграция знаний базовых учебных предметов и навыков информационного взаимодействия в образовательной среде как интегративных составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов.

Отличительной особенностью интегрированных учебных занятий выступает возможность создания индивидуальных траекторий обучения и поддержание индивидуального пространства обучающей среды. Дидактическое обеспечение таких занятий с опорой на электронные обучающие ресурсы открывает новые возможности индивидуального подхода к студенту, поскольку каждый этап интегрированных занятий проектируется таким образом, чтобы с точки зрения знаний, не исключая возможности следовать основным целям занятия, вместе с тем допускать разные результаты познавательной деятельности.

Для реализации преимуществ такого обучения по циклу базовых учебных дисциплин нами на платформе электронного обучения iSpring созданы экспериментальные образовательные модули по базовой учебной дисциплине в виде презентаций с интегрированной в них рейтинговой системой оценивания успешности прохождения учебного курса студентами университета.

Учебный процесс строится таким образом, что реализуются полидидактические технологии, которые интегрируют ряд элементов традиционных и электронных образовательных ресурсов. Такие технологии выступают как теоретический проект управления учебной деятельностью и комплекс необходимых средств для функционирования виртуальной педагогической системы и должны удовлетворять основным методологическим требованиям, таким как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

С позиций системно-деятельностного подхода полидидактическую технологию можно представить как целостную систему, дидактические характеристики которой слагаются из следующих особенностей учебно-педагогического процесса: задачного построения и системной структуры учебной информации; вариативности в расчете на индивидуальные особенности и возможности студентов; дифференцированного управления учебной деятельностью.

Дидактическая деятельность преподавателя, представленная в такой технологии, связана с прогнозированием необходимых педагогических действий для обеспечения дистанционного формата обучения и предусматривает следующие нормативные действия преподавателя:

– расписывание рабочих задач согласно модели специалиста;

– проектировку результативных характеристик профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения;

– анализ имеющихся средств обучения;

– разработку алгоритма управления учебной деятельностью посредством составления обучающих программ;

– выбор педагогических процедур управления учебной деятельностью;

– проектировку пооперационного состава действий;

– проектировку коррекционных средств управления;

– разработку диагностического аппарата для контроля и коррекции процесса усвоения учебного материала.

Решение этих задач направлено на формирование у студентов в процессе обучения системного типа мышления, адекватного понимания алгоритмов профессиональной деятельности, структуры, функций и способов управления морскими техническими объектами.

Широкое внедрение компьютерного моделирования реальных технологических процессов труда в области морского транспорта на основе использования электронных образовательных ресурсов в значительной степени способствует изменению методов и форм проведения интегрированных занятий, преобразующих деятельность, как преподавателя, так и студента. Благодаря использованию

электронных образовательных ресурсов преподаватель осуществляет общий контроль над процессом взаимодействия между студентом и информационно-образовательной средой.

Кроме того, важным педагогическим условием является создание ресурсной базы виртуального образовательного пространства, включающей электронные формы учебных пособий. По сравнению с традиционными и инновационными печатными учебными материалами электронное учебное пособие обладает рядом преимуществ, так как оно объединяет в себе такие основополагающие функции процесса обучения, как справочная, информационная, тренажерная, контрольно-измерительная и другие.

Существенным достоинством электронного учебного пособия выступает значительная наглядность, которая достигается путем введения в содержание пособия различных видеофайлов при минимальной текстовой составляющей. При этом учебный материал в электронном пособии может быть расположен в виде нескольких уровней сложности (от простого до суперсложного), его можно быстро обновлять, корректировать с учетом потребностей и уровня подготовки студентов.

Применение таких пособий в учебном процессе предоставляет широкие возможности для интенсификации самостоятельной учебной деятельности студентов, поскольку обеспечивает большой спектр проверочных заданий в аттестационном и обучающем режимах.

Рассмотрим элементы инновационной технологии обучения на примере разработанной нами экспериментальной методики дистанционных практических занятий в форме презентаций по курсу физики на платформе iSpring.

В организации практического занятия можно выделить следующие этапы.

Первый этап – информативный, представляет собой мини-лекцию, в процессе которой в режиме онлайн преподаватель знакомит студентов с темой и целью занятия, намечает план занятия; кратко комментирует теоретический материал; выделяет типы задач, которые будут рассмотрены на занятии.

Второй этап занятия – методологический, включающий изучение методов решения типовых задач и выделение ориентировочной основы деятельности по их решению.

В общем подходе к решению задач можно выделить комплекс основных действий, осуществляемых, как правило, при решении любой физической задачи: 1) соотнести описанную в задаче практическую ситуацию с конкретным разделом физики; 2) посмотреть, все ли термины в условии задачи известны и понятны, если что-то неясно, следует обратиться к учебным пособиям или просмотреть решения подобных задач; 3) записать в сокращенном виде условие задачи, перевести все заданные характеристики в одну систему единиц СИ; 4) убедиться в том, что исходные данные являются необходимыми и достаточными и сделать поясняющий рисунок, если это требуется; 5) установить, какие физические законы и соотношения могут быть использованы при решении данной задачи; 6) составить уравнения, связывающие физические величины, которые характеризуют описанные в задаче явления с количественной стороны; 7) решить эти уравнения относительно неизвестных величин, получить ответ в общем виде и найти численный результат; 8) проанализировать полученный ответ с физической точки зрения и, если это требуется в условии задачи, дать интерпретацию решения с профессиональной точки зрения.

Третий этап – обучающий, содержащий объяснение решения типовых задач. При этом физическая задача рассматривается как особая форма описания физического явления или свойств объекта через конкретно заданную ситуацию или абстрактно представленную с профессионально ориентированным компонентом. Преподаватель в режиме онлайн активизирует работу студентов, задает вопросы, уточняет количественные результаты решения задач, подводит итог, делает выводы. При этом в процессе объяснения решения типовых задач преподаватель акцентирует внимание студентов на физических явлениях и закономерностях, описывающих эти явления. Отметим, что важно научить студента не только получать количественный результат, но и представлять получаемые в результате решения задачи закономерности в аналитическом и графическом видах. Взаимодействие студентов на дистанционных занятиях в режиме онлайн с преподавателем в процессе решения задач, освоения учебного материала означает, что идет сотрудничество по обмену знаниями, идеями, способами познавательной деятельности.

Четвертый этап – интегрирующий предметно-специфические и квазипрофессиональные знания и навыки в процессе решения задач с профессионально ориентированным компонентом, нацеленный на формирование действий системного анализа. Квазипрофессиональный аспект таких задач состоит в их направленности на формирование умения студентов выполнять учебно-исследовательскую деятельность, отражающую одно из реальных направлений будущей профессиональной деятельности морского инженера – изучение конкретных возможностей технических устройств при различных условиях их эксплуатации.

Решение таких задач объективно требует выполнения следующей совокупности действий: а) соотнесения описанной в задаче профессиональной ситуации или технического устройства с предметно-специфической абстрактной моделью; б) выделения объекта анализа, его целостных свойств и характеристик; в) выбора средств решения и осуществление исполнительных операций; г) анализа полученных результатов.

Пятый этап занятия – контролирующий, направленный на диагностику усвоения способов и методов решения как типовых задач, так и задач с профессионально ориентированным компонентом по теме занятия, включает самостоятельную работу студентов по решению выделенных задач или тестовых заданий.

Шестой этап – завершающий, на котором преподаватель в режиме онлайн комментирует домашнее задание студентам, выделяет задачи и теоретические вопросы, обращает внимание на учебную литературу, необходимую для выполнения домашнего задания.

Можно утверждать, что в процессе интегрированных учебных занятий в дистанционном формате складывается новая модель обучения: «преподаватель – электронный обучающий ресурс (посредник) − студент», порождающая изменения в традиционных способах деятельности преподавателя и студента, связанных с переносом акцента с обучающей деятельности педагога на активную познавательную деятельность студентов по усвоению учебного материала с использованием информационных обучающих моделей в виде структурных моделей знания и умения [9; 10].

В этих условиях преподаватель выступает в роли консультанта, помогая студенту в выборе траектории познавательной деятельности и сопровождая его в реализации индивидуальной образовательной программы, консультируя по вопросам, возникающим в процессе самостоятельной учебной работы. Педагогическое взаимодействие здесь направлено на развитие самостоятельности и инициативности студента, его творческого потенциала, необходимого для успешного осуществления профессиональных функций на морском транспорте.

Подводя итог, можно отметить, что использование инновационных педагогических технологий на основе современных электронных платформ в процессе интегрированных учебных занятий в морском университете показывает, что учебный процесс в режиме онлайн становится современным и интересным, способствует развитию познавательной деятельности студентов, переводит ее на более высокие формы взаимодействия и сотрудничества, повышает степень мотивации студентов и концентрации их усилий на достижении целей обучения.

В этой связи рассмотренные выше педагогические условия реновации морских образовательных технологий на этапе базовой подготовки специалистов могут стать основой для разработки единого подхода при формировании целостной системы морского инженерного образования, как в дистанционном формате, так и в режиме традиционного обучения.

Библиографический список

1. *Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. *Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки*: аналитический отчет к III Международной конференции. Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. Available at: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_ report_digital_skills_web_demo.pdf
3. Баляева С.А. Дидактические ресурсы физического образования в морском университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
4. *Образование и наука: современные тренды*: коллективная монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
5. Баляева С.А., Хвингия Т.Г. Фундаментальные доминанты современного морского образования *Colloquium-journal.* 2019; № 5 (29): 18 – 20.
6. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
7. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин Н.А. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные системы.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
8. Тенищева В.Ф., Цыганко Е.Н., Кузнецова Ю.С. Возможности тренажера в формировании профессиональной компетенции морского специалиста в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 77 – 80.
9. Balyaeva S.A. Information model as a means of formation of professional integrity of knowledge of maritime transport. *Global Science*: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferenctsii. ISJ Theoretical & Applied Science. Lancaster, USA, 2016; № 4 (36): 141 – 143. Available at: http://dx.doi.org/10.15863/TAS.2016.04.36.23
10. Balyaeva S.A. Dynactic means of basic training in higher marine educational institutions. *International Saintific journal ISJ Theoretical & Applied Science, Philadelphia USA.* 2018; № 1 (57): 85 – 89. Available at: https://dx.doi.org/10.15863/TAS 2018.01.57.15

References

1. *Programma «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf
2. Obuchenie cifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki. *Bol'she chem obuchenie: kak razvivat' cifrovye navyki*: analiticheskij otchet k III Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: ANO DPO «Korporativnyj universitet Sberbanka», 2018. Available at: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_ report_digital_skills_web_demo.pdf

3. Balyaeva S.A. Didakticheskie resursy fizicheskogo obrazovaniya v morskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
4. *Obrazovanie i nauka: sovremennye trendy*: kollektivnaya monografiya. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017.
5. Balyaeva S.A., Hvingiya T.G. Fundamental'nye dominanty sovremennogo morskogo obrazovaniya *Colloquium-journal.* 2019; № 5 (29): 18 – 20.
6. Safonceva N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
7. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin N.A. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye sistemy.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
8. Tenischeva V.F., Cyganko E.N., Kuznecova Yu.S. Vozmozhnosti trenazhera v formirovanii professional'noj kompetencii morskogo specialista v sootvetstvii s trebovaniyami konvencii PDNV. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 77 – 80.
9. Balyaeva S.A. Information model as a means of formation of professional integrity of knowledge of maritime transport. *Global Science*: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferenctsii. ISJ Theoretical & Applied Science. Lancaster, USA, 2016; № 4 (36): 141 – 143. Available at: http://dx.doi.org/10.15863/TAS.2016.04.36.23
10. Balyaeva S.A. Dynactic means of basic training in higher marine educational institutions. *International Saintific journal ISJ Theoretical & Applied Science, Philadelphia USA*. 2018; № 1 (57): 85 – 89. Available at: https://dx.doi.org/10.15863/TAS 2018.01.57.15

Статья поступила в редакцию 27.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-14-17

Timchenko N.S., *Doctor of Sciences (Social Studies), Professor, Department of Humanities with a Course of Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: nattimchenko@yandex.ru*
Loginova N.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities with a Course of Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: philocophia@mail.ru*
Bendrikova A.Yu., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Humanities with a Course of Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: bendrikova-a@mail.ru*

THE SPECIFICITY AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE MUSEUM IN ALTAI STATE MEDICAL UNIVERSITY. The article deals with specifics of the activity of the Museum of History and Medicine of Altai at ASMU. The authors pay special attention to the study of the importance of museum activities in the educational process of a medical university. The article examines the key stages of the formation of the ASMU museum, studies the experience of outstanding personalities of ASMU who made contribution to the successful functioning of the museum for the formation of a cultural, humanistic personality of a future doctor. Special attention is paid to the use of digital and computer technologies in the work of the ASMU museum, which is due to the context of the time, social trends and the specifics of the modern student's worldview. The authors of the article present the results of an empirical study conducted by the method of a questionnaire survey, the purpose of which is to study the influence of museum activities in the learning process on the formation of the personality of an ASMU student. It is concluded that there is a relationship between the characteristics of personal characteristics.

Key words: **medical university, museum, medical university museum, digitalization, gamification, humanization, educational process, educational potential.**

***Н.С. Тимченко**, д-р социол. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: nattimchenko@yandex.ru*
***Н.С. Логинова**, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: philocophia@mail.ru*
***А.Ю. Бендрикова**, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: bendrikova-a@mail.ru*

СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЕЯ В АГМУ

В статье идет речь об особенностях деятельности Музея истории и медицины Алтая АГМУ. Особое внимание авторы уделяют изучению значимости музейной деятельности в образовательном процессе медицинского вуза. В статье рассматриваются ключевые этапы становления музея АГМУ, изучается опыт выдающихся личностей АГМУ, внесших вклад в успешное функционирование музея для формирования культурной, гуманистической личности будущего врача. Особое внимание уделено применению цифровых и компьютерных технологий в работе музея АГМУ, что обусловлено контекстом времени, общественными тенденциями и спецификой мировосприятия современного студента. Авторы статьи представляют результаты эмпирического исследования, проведенного методом анкетного опроса, целью которого было изучение влияния музейной деятельности в процессе обучения на формирование личности студента АГМУ. Был сделан вывод о том, что существует зависимость между особенностями личностных характеристик студентов и их индивидуальными представлениями о перспективах развития музея медицинского вуза.

Ключевые слова: **медицинский вуз, музей, музей медицинского вуза, цифровизация, игроизация, гуманизация, образовательный процесс, воспитательный потенциал.**

Медицинские музеи при университетах не только органично включены в процесс обучения, научную деятельность, но и имеют огромный потенциал для гражданско-патриотического воспитания молодежи. В медицинских музеях отражены этапы донаучного и научного познания и преобразования окружающего мира, фиксируется место медицины среди других наук на каждом этапе ее развития. Кроме истории медицины на специфику функционирования данных музеев с начала XX века оказывает влияние развитие музейного дела, а с конца XX века – музейная педагогика.

Историю развития медицинских музеев, их цели, задачи, аспекты деятельности освещали в своих статьях такие исследователи, как Л.Н. Арифулова, С.П. Глянцев, М.П. Кузыбаева, Б.Ш. Нувахов, К.А. Пашков, Н.В. Чиж, Ю.А. Шилинис, и др. [1; 2]. На рубеже веков медицинские музеи рассматривают в процессе динамики их взаимодействия с музеями других профильных групп. При этом делается акцент на региональные особенности каждого из данных учреждений культуры. Включение в музейную деятельность страны, региона (программы РФ, Алтайского края) музеев АГМУ, на наш взгляд, возможно именно на фоне сохранения их своеобразия, что определяется человеческим фактором (отражением деятельности ученых, знаменитых профессоров вуза, а также энтузиазмом руководителей медицинских музеев).

Т.Е. Олейник в своей статье описал создание первых музеев при вузах Алтая, в том числе отметил, что самым первым в 1954 году был музей анатомии, а в 1958 г. – Музей судебной медицины в АГМУ. Автор подчеркнул роль личностей в формировании коллекций музеев, перечислил их функции, выделил степень доступности каждого из музеев для посещения публики. «В настоящее время в АлтГМУ действуют три музея: Музей кафедры анатомии человека, Музей судебной медицины (лаборатория) и Музей истории университета, который был основан в 2004 г. к 50-летию университета» [3, с. 314]. Музей истории АГМУ был объединен с Музеем истории и медицины Алтая г. Рубцовска (И.Г. Беккер собирал коллекцию с 1993 г.) и Музеем боевой и трудовой славы медиков Алтая (существовал с 1975 г.). Обширные экспозиции Музея истории АГМУ и медицины Алтая были размещены в лабораторном корпусе на ул. Папанинцев, 126.

Стоит отметить, что все музеи АГМУ не только собирали, популяризировали историко-медицинское наследие, но и изучали медицину как синтез научных знаний и практической деятельности. Каждый из музеев имеет свои особенности, отразил вклад определенных преподавателей в пополнение коллекции музея, взаимодействует с иными культурными учреждениями не только Алтайского края, но и России, Казахстана. Каждый из музеев выполняет такие важные функции, как сохранение научного и культурного наследия, воспитание молодежи. Несомненно, биосоциальный, междисциплинарный характер деятельности музеев АГМУ отражает интеграцию здравоохранительной и культурно-просветительской деятельности данного учреждения, раскрывает главную цель медицины – укрепление и сохранение здоровья, продление жизни людей, предупреждение и лечение болезней человека.

Необходимо подчеркнуть, что музеи при медицинском вузе – это не только обучающий, но и эффективный воспитательный инструмент для педагогов, кураторов вуза, а также для учителей и классных руководителей школ. Уникальные «оживающие», «говорящие» экспонаты, поучительные истории о результатах, открытиях, запоминающихся поступках медицинских работников, а также от-

ражение специфики мировоззрения, образа жизни населения Алтайского края задают неповторимый контекст для формирования личности будущего врача, формируют правильные ценностные установки, в том числе связанные со здоровым образом жизни, у подрастающего поколения. Открытость, многоаспектность, возможность прикоснуться к великому, к мечте, эмоциональный отклик, а не только полезная и поучительная информация привлекают студентов и будущих абитуриентов вуза в музеи АГМУ.

Музей истории и медицины Алтая АГМУ – единственный медицинский музей за Уралом, который задумывался как музей, сопровождающий человека почти всю жизнь. Старшие школьники получают общую информацию, знакомятся с будущей профессией; младшие курсы углубленно изучают определенные темы, начинают заниматься в кружках, работающих на базе музея; старшие курсы помогают проводить субботники, оформлять экспозиции; выпускники приходят в музей «за воспоминаниями», получают «социальную терапию», возвращаясь в «свой успех», а также пополняют музей раритетными артефактами. Музей истории АГМУ и медицины Алтая формирует пространство общественного диалога, а в диалоге развивается культура медицинского работника, сохраняются традиции, передаются опыт и знания. Применяя исторический подход, работники музея не только связывают прошлое и настоящее, но и целенаправленно формируют чувство уважения к выбранной профессии.

Музей истории АГМУ и медицины Алтая активно участвует в подготовке и проведении юбилеев факультетов, в съездах поисковых отрядов, в социальных программах, вывозит экспонаты в населённые пункты края, собирает уникальные материалы, взаимодействует с библиотеками, отдельными представителями культуры (писателями, музыкантами), работает с печатными изданиями. Кроме того, в музее истории АГМУ и медицины Алтая раскрывается уникальность географического и климатического расположения Алтайского края, что актуально не только для истории развития санаторно-курортного дела России, но и для реализации современных проектов по оздоровительному туризму. На экскурсиях в данном музее подчеркиваются исключительные способы немедикаментозного лечения на Алтае (пантолечение, фитотерапия, апитерапия и пр.), что востребовано в рамках развития программы по медицинскому туризму в Алтайском крае.

Музей истории АГМУ и медицины Алтая – это не только социальный институт для сохранения своей истории. В нем ведется активная работа с обучающимися в школах и колледжах городов и районов края, в том числе проводятся занятия в Малой медицинской академии, дни открытых дверей, ведется работа со школьными музеями города и пр. В 2015 – 2018 гг. музей посетило более 2 тысяч школьников и студентов колледжей. К сожалению, по эпидемиологическим показаниям с весны 2019 года музей был закрыт для посетителей.

Стоит отметить, что посетителям Музея истории АГМУ и медицины Алтая в последнее время более интересны подробности повседневной медицинской культуры населения городов и деревень края, культура взаимоотношений не только между профессиональными работниками, но и врачей с пациентами. Во время проведения экскурсий обучающиеся интересуются не только культурными практиками в медицине, но и эволюцией медицинских знаний, историко-культурным наследием медицины, все чаще актуализируется информация об особенностях развития курортологии на Алтае. При этом И.В. Шаляпин, И.Г. Беккер демонстрируя экспонаты, отвечая на вопросы, успевают раскрыть не только естественнонаучный, но и социальный, технический и даже эстетический аспекты деятельности музея.

Специфика медицинских музеев в АГМУ ярко проявляется в ночь музеев, что статистически отражено в количестве посетителей, существенно увеличивающихся каждый год (исключением стал май 2020 года из-за эпидемиологической обстановки в нашем регионе). Наибольший интерес вызывают древняя медицина и русская народная медицина, а также медицина Алтайского горнозаводского округа XVII – XIX вв. Кроме того, экспозиция из зала восточной медицины (индийская, корейская, китайская, вьетнамская) не только удивляет редчайшими экспонатами, но и вызывает желание у иностранных посетителей (профессоров, преподавателей) музея пополнить коллекцию. Диалог культур на Алтае, где пересекались дороги Запада и Востока, продолжается в направлении сохранения древних традиций в медицине, обмена и развития новых методов лечения пациентов.

Безусловно, медицина – часть культурной системы, в ней отражены доминирующие ценности, идеалы эпохи, специфика традиций региона, а также особенности его природы. Поэтому очень важно, что экскурсоводы музея часто акцентируют внимание на реализации идеалов гуманизма, милосердия, деонтологии, что особенно актуально в эпоху псевдодуховности квазичеловека. Беккер Иван Генрихович, Шаляпин Игорь Васильевич увлекательно, ненавязчиво формируют у слушателей отношение к жизни и здоровью как к величайшим духовным ценностям, раскрывают секреты неординарных решений некоторых проблем общественного здоровья населения края. При этом рассказ об особенностях истории медицины края включается в контекст развития различных культурных систем, связывается с историческими событиями в России.

Музеи АГМУ – часть культурного наследия Алтайского края. На наш взгляд, музеи медицинского университета, особенно Музей истории АГМУ и медицины Алтая, могут не только послужить базой для научно-исследовательской деятельности по биоэтике, социологии, культурологии, философии, но и успешно выполнять функцию межкультурной коммуникации. Будущий врач должен не только уметь получать качественную информацию, анализировать, интерпретировать, грамотно передавать коллегам и пациентам, он должен научиться организовывать и осуществлять работу в малом и большом коллективе. Положительные примеры такой работы студенты наглядно видят в музее АГМУ.

Стоит отметить, что в настоящее время коммуникативная компетенция занимает важное место в современных Федеральных государственных образовательных стандартах подготовки специалистов в области медицины. Например, в процессе изучения дисциплин «Риторика», «Основы межкультурных и профессиональных коммуникаций» при получении студентами информации из музеев АГМУ наблюдается не только трансляция накопленного культурного опыта путём формирования индивидуальных способностей к освоению «своей» и «чужой» культур, но и вырабатывается уважительное отношение к представителям других культур. На наш взгляд, факультет иностранных студентов также может более активно использовать потенциал музеев вуза для изучения истории медицины, включать экспонаты музеев в процесс освоения клинических дисциплин, а также для изучения русского языка как иностранного.

В настоящее время в педагогической практике не только анализируются «особенности поколения Google», но и предлагаются новые формы коммуникации с подрастающим поколением. Музеи АГМУ также стали включать дополнительные формы работы с посетителями, в том числе популяризировать свою деятельность с помощью цифровых технологий. Новые формы работы стали особенно актуальны в сложившихся условиях напряженной эпидемиологической обстановки. Успешной альтернативой посещениям стало открытие сайта Музея истории АГМУ и медицины Алтая в социальных сетях. На страницах Instagram работники музея мобильно размещают материалы об обновлении экспозиций новыми артефактами, о памятных датах, событиях в медицине, выдающихся личностях АГМУ. Кроме того, на данной странице осуществляется постоянное взаимодействие с потенциальными посетителями музея через организацию конкурсов, тематические виртуальные выставки, ознакомление в режиме онлайн с новыми экспонатами, пополняющими фонд музея.

Современные тенденции развития образования все чаще ставят вопросы о перспективах и соотношении реального и виртуального в деятельности музея. Общение офлайн и онлайн с посетителями музея постепенно меняет всех субъектов полилога. Положительные и отрицательные моменты включения онлайн в деятельность музей АГМУ необходимо не только проанализировать, но и проинтерпретировать, чтобы выбрать оптимальную стратегию развития уникального музея.

Стоит помнить, что окружающий контекст деформирует текст и иначе считывает подтексты. В настоящее время человек все более погружается в виртуальный контекст, поэтому меняется текст его личности, происходит цифровизация многих традиционных ранее элементов, теряются и расплываются в текучем пространстве и времени подтексты смыслов и значений явлений, событий. Исследования культурологов, психологов, социологов и пр. выявляют некоторые проблемы современного общества, в том числе неоднократно подчеркивалось, что современное поколение не умеет слушать, но бесконечно говорит, что эгоцентризм, «самодостаточность» увеличивают риск манипуляции одиноким человеком массы. Человек начинает реализовывать мнимую свободу без ответственности, обязательств. В профессиях, которые построены на отношениях человек-человек, на наш взгляд, подобные установки противоречат принципам гуманизма, а значит, недопустимы.

Кроме того, в мобильном, текучем обществе возникает проблема модернизации образования в XXI веке. Одним из активно предлагаемых направлений модернизации в России является цифровизация, а также более активное применение новых технологий (игровых и пр.).

Следует также отметить, что в настоящее время не только «поколение Google», но и более старшее поколение всё чаще уходят от решения серьезных проблем в виртуальную реальность. Компьютерные игры вытесняют социально-ролевые игры (в том числе «во врачей») и дополняются бесконечными играниями кидалтов (батальные, фэнтазийные и пр.). Данные игры длятся годами. Сленг, символы и пр. из данных игр активно внедряются в реальность, деформируют не только содержание, но и структуру национального языка, дополнительно дробят общество на новые субкультуры.

Игроизация формирует новое мировоззрение, внедряется в различные сферы жизнедеятельности, замещает иерархию ценностей интересом по горизонтали и выгодой по вертикали. Экономизация человеческих отношений, вытеснение суррогатами реальных ценностей происходит параллельно с изменениями подрастающего человека. Например, М.В. Тендрякова в своем исследовании выделяет новые качества, которые формируются у любителей компьютерных игр: часто при неудачах идут на риск, после поражения пытаются быстро взять реванш, могут выполнять несколько дел одновременно, умеют анализировать проблемные ситуации (разрабатывать тактику в рамках заданных параметров) [4]. При этом геймеры редко способны к решению ситуации с множеством неизвестных, не видят долгосрочные цели, не способны к выработке стратегии. Любители виртуальности могут обращаться со сложными графическими картами, алгоритмами, но не умеют работать с распечатанными текстами, не способны к работе в команде, особенно в больших группах. Некоторые из качеств, невостребованные у активных потребителей виртуальности, чрезвычайно важны в профессии врача.

С одной стороны, нельзя игнорировать особенности современного поколения. Например, «программная ошибка в одном из обновлений для популярной игры World Of Warcraft, из-за которой новое заклинание порченой крови превратилось в настоящую эпидемию вроде чумы, стала математической моделью виртуальной эпидемии. Эту математическую модель взяли за основу для фундаментальных медицинских исследований в области вирусологии» [4]. Обучение в виде игры – увлекательно, ненавязчиво позволяет быстро освоить некоторые знания, отработать навыки. С другой стороны, дегуманизация и сжатие духовных потребностей будущих представителей интеллигенции все чаще ставит вопрос об опасности увлечениями киберреальностью, об ограничении цифровизации и игроизации, в том числе в процессе обучения будущего врача.

Следует помнить, что моральные травмы, переживания, события из игровой реальности часто незаметно переходят в реальность событий каждой личности, заменяют идентичность и жизненный опыт, формируют новый культурный багаж личности, создают новые проблемы в коммуникации при отключении эмпатии, снижении эмоционального интеллекта, а также увеличивают риск игровых манипуляций в реальной жизни. У любителя виртуальности на фоне возможности бесконечной перезагрузки меняется отношение к жизни и смерти. Кроме того, легкость расставания (отключения, переключения) в личной и в профессиональной жизни, спонтанность на фоне деформации ценностей любви, дружбы и пр. также несовместимы с биоэтическими, деонтологическими принципами, с требуемыми коммуникативными навыками в деятельности врача, входят в противоречие со спецификой клинического мышления. Релятивизм, феномен выученной беспомощности и синдром виртуальной всесильности, жестокие варианты жизненных стратегий, фобии взросления, вытеснение текста картинками, алогичность и некритичность мышления также несовместимы с требуемыми компетенциями врача.

Для определения оптимального соотношения виртуального и реального при общении сотрудников музея с подрастающим поколением нами было проведено эмпирическое исследование в форме анкетного опроса. Было опрошено 305 студентов 2 – 4 курсов Института клинической психологии, Института общественного здоровья и профилактической медицины, Института клинической медицины и Института педиатрии АГМУ. Данные респонденты составили выборочную совокупность, так как могли дать наиболее достоверные ответы о деятельности музеев АГМУ. В соответствии с учебным планом студенты данных специальностей в процессе изучения гуманитарных дисциплин и «Истории медицины» на 1 – 2 курсах посещают музеи АГМУ, где наглядно могут ознакомиться с экспонатами, помогающими освоить предмет изучаемых дисциплин. Это подтвердили опрошенные студенты – 92% респондентов посещали Музей истории АГМУ и медицины Алтая.

Студентам было предложено (анонимно) ответить на вопросы анкеты. Проанализировав полученные в ходе опроса результаты, мы сделали некоторые выводы.

Как показано в табл. 1, студенты преследуют разнообразные цели во время посещения музея АГМУ.

Таблица 1

Какова была ваша цель посещения Музея истории АГМУ и медицины Алтая?

провести с пользой время, для саморазвития, самосовершенствования	36%
удовлетворение познавательного интереса по истории медицины	25%
получение информации о выдающихся личностях, работавших в АГМУ	19%
получить положительные эмоции при общении с интересными людьми, однокурсниками, преподавателями	17%

В соответствии с разнообразными целевыми установками новые знания, которые получают посетители музея и указывают на них как наиболее значимые, также различаются. Наибольшую заинтересованность у студентов младших курсов вызывает информация музея об истории АГМУ – так ответили 75% опрошенных респондентов. Материалы музея о выдающихся личностях, ранее или ныне работающих в АГМУ, увлекли 64% посетителей музея; образцы медицинской техники в XX в. – 61% студентов. Вполне естественно при этом, что посещение музея истории АГМУ и медицины Алтая у 83% посетителей пробуждают по преимуществу положительные эмоции.

Разнообразие целей посещения музея опрошенных студентов, определили наиболее значимые функции музея АГМУ (табл. 2).

Таблица 2

Наиболее важные функции Музея истории АГМУ и медицины Алтая

этическая	63%
гносеологическая	53%
гуманистическая	51%
коммуникативная	38%
развлекательная	35%
аксиологическая	31%

Приоритет этической функции можно объяснить тем, что наибольшее значение для студентов представляет реальное, субъект-субъектное взаимодействие во время посещения, коммуникация экскурсовода и посетителя в музее. Познавательная же функция реализуется в полной мере и при взаимодействии в режиме онлайн. Это еще раз подтверждает огромный воспитательный потенциал, который заложен в деятельности музея АГМУ. Большое значение имеет при этом и личность экскурсовода. Он является главным субъектом, формирующим этическую составляющую музейной деятельности. С помощью демонстрации экспонатов, рассказа о поступках, выборе, жизненном пути некоторых представителей медицины формируется идеальный образ будущего врача, повышаются требования к нравственному облику личности, определяются новые приоритеты в деятельности, в том числе значимой для общества региона, страны.

Несмотря на неоднократно подчеркиваемую обучающимися значимость эмпатии, их склонность к традиционным ценностям, 80% опрошенных студентов высказали пожелание увеличить процессы информатизации, внедрить компьютерные технологии в деятельность музея АГМУ. Это вполне объясняется условиями современного общества, когда информационные и цифровые технологии сопровождают все виды деятельности человека. Однако принявшие участие в опросе студенты по преимуществу не являются сторонниками замены реального взаимодействия виртуальным. Так, только 20% опрошенных дистанционно посещали музей АГМУ, используя сайт музея в социальных сетях для получения необходимой информации.

Особый интерес для научного исследования представляет та часть вопросов, отвечая на которые студенты дают оценку своим личностным качествам. Самоописание старшекурсников, наш взгляд, позволяет не только соотнести полученные характеристики обучающихся 2 – 4 курсов с их видением будущего музея АГМУ, но и может быть использовано для корректировки организации образовательного процесса.

Молодым людям было предложено выбрать из представленных вариантов те, которые позволяют кратко, но ёмко охарактеризовать их личность (табл. 3).

Таблица 3

ответственный, пунктуальный	78%
добрый трудоголик	46%
логично мыслящий стратег	39%
динамичный, мобильный	38%
алгоритмичный тактик	36%
ироничный релятивист	15%

Вышеперечисленные характеристики более соответствуют представителю традиционной культуры, визуалу, логику, чем типичному лицу поколения XXI века. Данный вывод подтверждает и то, что для выделения важных сторон при общении с человеком студенты выбрали варианты, отражающие важные личностные качества, необходимые в их будущей профессиональной деятельности. Среди них: понять проблемы собеседника – 67%; проявить сочувствие, сопереживание – 60%.

При этом стоит отметить, что участвующие в опросе молодые люди являются активными пользователями социальных сетей. Так, 93% респондентов имеют несколько ников/аватарок в социальных сетях, а 26% из них имеют четыре и более. В беседе студенты уточнили, что чаще всего выходят в сеть на короткое время для того, чтобы узнать актуальную информацию от знакомых, сокурсников, друзей или отвлечься, отдохнуть после тяжелого процесса обучения. Примечательно, что самым распространенным видом проведения досуга опрошенные назвали реальные встречи, общение с друзьями и близкими – 70%. Просмотр ТВ, Интернет – второй по популярности ответ – выбрали 62% отвечавших. Данные противоречия можно объяснить спецификой подготовки к поступлению в медицинский вуз, особенностями обучения, сознательным самоконтролем распространённых у подрастающего поколения, рекламируемых в обществе потребления желаний.

Вызывает настороженность тот факт, что выход в музеи, театр и на концерты в качестве формы проведения досуга выбирают лишь 10% молодых людей. В процессе коммуникации с обучающимися было выявлено, что данный результат – не показатель отсутствия желания у молодых людей участвовать в культурной жизни общества и духовно расти и развиваться. Это констатация материальной стороны данного вопроса и отсутствия свободного времени у обучающихся медицинских вузов. Студенты, как известно, – одна из слабо материально защищенных категорий населения и при распределении имеющихся ограниченных финансовых возможностей, выбор делается ими не в пользу духовного самосовершенствования. Виртуальные выставки, спектакли в данном случае являются альтернативой реальному посещению, позволяют сэкономить время для сна и отдыха.

Чтение книг в качестве формы досуга указали 47% студентов. Однако 30% из них читают в основном учебную литературу и книги, связанные с будущей профессией. Из всех принявших участие в опросе молодых людей только 7% указали, что не читают вообще. 47% опрошенных отметили, что читают 4 и более книг в год. Вполне закономерно, что 18% опрошенных респондентов учатся

на «отлично», 68% – на «хорошо». При этом необходимо помнить, что в опросе приняли участие будущие врачи, знания для которых – одно из важных условий освоения компетенций будущей профессии.

Компьютерные игры как форму досуга указали 23% участвующих в опросе молодых людей. Наиболее популярные компьютерные игры среди студентов: интеллектуальные – 51%; стратегические – 46%; экшен – 40%. В азартные игры играют 15% опрошенных, в учебно-технологические – 8%. Данный пункт подтверждает гипотезу авторов о некоторых особенностях полученных характеристик личностей обучающихся старших курсов и объясняет их желание увеличить количество используемых цифровых технологий в деятельности Музея истории АГМУ и медицины Алтая.

Перед началом эмпирического исследования мы обратили внимание на то, что в последнее десятилетие на фоне изменений социокультурного контекста в России появляются научные статьи, в которых раскрываются не только проблемы, но и намечаются новые цели, задачи современного образования, а также деятельности медицинских музеев: помимо сохранения, изучения прошлого, обязательной частью их работы является систематизация представлений обучающихся о материальных, культурных ценностях, истории научных школ, а также создание современных социально ориентированных профориентационных программ и экспозиций нового поколения (интерактивные, мультимедийные, видеоинсталяции). Например, в статье «Информационные технологии в музейной педагогике медицинского вуза» рассматриваются особенности реализации новых задач, доказывается эффективность применения информационных и компьютерных технологий на примере КГМУ [5]. При этом в статье «Актуальность сотрудничества музеев и вузов в первой четверти XXI века» на основании проведенного социологического исследования показаны не только положительные, но отрицательные аспекты использования новых технологий в деятельности музеев, в том числе подчеркивается важность ощущений, эмоций, чувств, которые возникают только при онлайн-посещениях музеев, театров, концертов [6].

В вышеперечисленных работах раскрывается безусловная высокая информативность при интерактивном погружении в исследуемый материал, в том числе в историю научных медицинских школ. Новые технологии, возможность проведения удаленной экскурсии, онлайн-просмотр экспозиций, выставок музея в любое удобное для обучающегося время особенно актуальны в период перехода на дистанционное обучение при неблагоприятной эпидемиологической обстановке, а также способствуют межкультурной коммуникации с иностранными студентами, обучающимися в медицинских вузах.

Музей истории АГМУ и медицины Алтая комплексно реализует все специфические функции музея, в том числе этическую, органично, в правильной пропорции соединяет онлайн- и офлайн-взаимодействие с посетителями музея. Стоит подчеркнуть, что глобальная цифровизация образования в музеях, в том числе в медицинских, несет в себе опасность дегуманизации образования, выключением воспитательного потенциала, что превращает биотические и деонтологические ценности в малозначимые и легко подменяемые симулякры. Необходимо подчеркнуть, что только сочетание виртуального и реального посещений музеев «раскрывает новые возможности в диалоге поколений, в формировании эстетического вкуса, этических ценностей и идеалов подрастающего поколения» [6, с. 143]. Новые методики, педагогические технологии могут служить дополнением, но не должны вытеснять традиционные методики, основанные на субъект-субъектном взаимодействии педагога и обучающихся вуза, экскурсовода и посетителей музеев.

Библиографический список

1. Кузыбаева М.П. Медицинские музеи вузов в начале XXI века. *Высшее образование в России*. 2011; № 7: 146 – 151.
2. Кузыбаева М.П. К истории анатомических музеев в России: музейная деятельность профессора А. И. Таренецкого (1845 – 1905). *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.* 2016; № 1 (26): 104 – 107.
3. Олейник Т.Е. Основатели музеев высших учебных заведений Алтайского края. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 4: 313 – 317.
4. Тендрякова М.В. Играющая цивилизация: игровые стратегии формирования личности. *Исследователь/Researcher*. 2018; № 1-2 (21-22): 55 – 67.
5. Иванова Р.Г. Информационные технологии в музейной педагогике медицинского вуза. *Философия и культура информационного общества*. 2019: 156 – 157.
6. Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Пономаренко О.П. Актуальность сотрудничества музеев и вузов в первой четверти XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 140 – 143.

References

1. Kuzybaeva M.P. Medicinskie muzei vuzov v nachale XXI veka. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2011; № 7: 146 – 151.
2. Kuzybaeva M.P. K istorii anatomicheskih muzeev v Rossii: muzejnaya deyatel'nost' professora A. I. Tareneckogo (1845 – 1905). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2016; № 1 (26): 104 – 107.
3. Olejnik T.E. Osnovateli muzeev vysshih uchebnyh zavedenij Altajskogo kraya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 4: 313 – 317.
4. Tendryakova M.V. Igrayuschaya civilizaciya: igrovye strategii formirovaniya lichnosti. *Issledovatel'/Researcher*. 2018; № 1-2 (21-22): 55 – 67.
5. Ivanova R.G. Informacionnye tehnologii v muzejnoj pedagogike medicinskogo vuza. *Filosofiya i kul'tura informacionnogo obschestva*. 2019: 156 – 157.
6. Loginova N.S., Bendrikova A.Yu., Ponomarenko O.P. Aktual'nost' sotrudnichestva muzeev i vuzov v pervoj chetverti XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 140 – 143.

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 371.72 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-17-19

***Berger O.V.,** postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: ksumoscow@gmail.com*

PROBLEMS OF QUALITY OF TEACHING SPEECH CULTURE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article raises questions related to the imperfection of the system of modern higher education, which affects the level of speech culture of students of higher educational institutions. The study reveals the main characteristics of the modern cultural situation in society, identifies the key problems of modern society and ways to solve these problems. The general respectful attitude of students to speech culture and their native language is fully formed in higher educational institutions, so it is important to focus on the study of this discipline, regardless of the professional orientation of students. This attitude to the native language will help preserve the rich Russian culture, increase the level of general literacy of students of higher educational institutions and will contribute to the harmonious development of the younger generation of young professionals.

Key words: **speech culture, language communication, communication situation, cultural level, higher education.**

***О.В. Бергер**, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: ksumoscow@gmail.ru*

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье поднимаются вопросы, связанные с несовершенством системы современного высшего образования, которое накладывает отпечаток на уровень речевой культуры студентов высших учебных заведений. В исследовании раскрываются основные характеристики современной культурной ситуации в обществе, обозначаются ключевые проблемы современного общества и способы их решения. Общее уважительное отношение студентов к речевой культуре и родному языку в полной степени формируется в высших учебных заведениях, поэтому важно делать акцент на изучении данной дисциплины независимо от профессиональной направленности обучающихся. Именно такое отношение к родному языку позволит сохранить богатую русскую культуру, повысить уровень общей грамотности учащихся высших учебных заведений и будет способствовать гармоничному развитию подрастающего поколения молодых специалистов.

Ключевые слова: **речевая культура, языковая коммуникация, коммуникативная ситуация, культурный уровень, высшее образование.**

Проблема деградации речевой культуры среди студентов является актуальной и становится все более острой с каждым годом. Этот вопрос широко обсуждается не только в нашей стране, но и за рубежом. В Америке, например, при университетах создаются специальные комиссии, которые имеют своей целью составление концепций улучшения культурного уровня среди студентов.

Американская консультативная компания Keeling & Associates занимается консультированием в сфере высшего образования. Ее директор Ричард П. Килинг и старший консультант Ричард Х. Херш являются авторами недавно опубликованной книги «Мы теряем наши мысли: переосмысление американского высшего образования», которая описывает проблемы утраты высокого уровня культуры среди учащихся высших учебных заведений. Эти вопросы актуальны сегодня и для российских вузов, поэтому нам представляется уместным разобрать некоторые из них.

В контексте спорного вопроса о культурном уровне студентов встает еще одна проблема: сегодня многие высшие учебные заведения слишком много внимания уделяют рейтингам и продвижению студентов, но мало – академичности и качеству культурного уровня студентов. Ричард Килинг и Ричард Херш утверждают, что в системе высшего образования необходимы изменения (и немалые).

Америка за последние пару лет столкнулась с кризисом в сфере высшего образования. Слишком многие выпускники высших учебных заведений не готовы мыслить критически и творчески, говорить и писать убедительно и ясно, решать проблемы, понимать сложные вопросы, брать на себя ответственность и подотчетность, принимать точку зрения других или соответствовать ожиданиям работодателей. Как говорят авторы книги, в метафорическом смысле мы теряем рассудок. Как это может быть, если высшее образование, наоборот, направлено на всестороннее развитие личности, а человек, закончивший университет, считается умнее других и особо почитается в обществе?

Основное объяснение таково: академическое образование (которое существовало и в царской, и в Советской России) утратило свою значимость, и сегодня мы можем говорить о том, что во всем мире, и в России в частности, отсутствует академическая культура преподавания и обучения, вследствие чего резко упал уровень речевой и общей культуры студентов. По мнению Килинга и Херша, мы должны задаться вопросом: если студенты не научаются в вузах в достаточной степени, приносят ли в таком случае высшие учебные заведения достаточную ценность, чтобы оправдать свои затраты на систему образования? Несмотря на то, что система образования в каждой стране финансируется по-разному, во всех развитых государствах этой сфере уделяется серьезное внимание, а значит, польза и отдача от серьезных затрат должна быть ощутима. Но получается, что если уровень студентов, наоборот, снижается, то эти затраты не оправдываются. Таким образом, преодоление кризиса обучения потребует фундаментальных, радикальных изменений в университетах. Должны произойти реальные изменения, которые повысят ценность культуры среди студентов и смогут улучшить ситуацию с речевой культурой в студенческой среде.

Ричард Килинг говорит о том, что мы придумали степень бакалавра, превратив ее в своеобразный «билет на работу» (хотя сегодня нередко этот билет фактически не имеет значения, и работодателям намного важнее опыт соискателя, нежели наличие диплома). В обществе укоренилась культура потребления, которая распространяется на все сферы жизни, что привело к неприятным последствиям: стремление добиться высокого качества заменяется красивой картинкой без содержания, а стандарты строгого гуманитарного образования вытесняются плохо замаскированными программами профессионального обучения или профессиональной подготовки; преподавание и обучение в сущности обесцениваются, не имеют былого приоритета и заменяются позициями в бесконечных рейтингах.

Вытеснение строгой академической системы привело к тому, что процесс преподавания и подход к обучению студентов высших учебных заведений все чаще передается на усмотрение преподавателей: у профессоров, работающих в университетах, мало стимулов проводить время со студентами, улучшать качество преподавания, выполнять требований или оценивать то, что делают студенты [1]. Всё это не способствует поддержанию достойного уровня высшего образования и, конечно, никак не стимулирует развитие общей культуры среди студентов.

Коммуникация приобрела гораздо более широкий смысл и большее значение для всех сфер жизни общества в последнее время. Это наиболее актуально для студентов высших учебных заведений, поскольку сектор высшего образования борется с давно возникшими проблемами, связанными с необходимыми изменениями сферы образования, общей культуры студентов, а теперь и с последствиями COVID-19.

В период пандемии резко возросла потребность в коммуникации как между студентами, так и между преподавателями и учащимися: в сложной эпидемиологической ситуации, когда невозможно было очно присутствовать на лекциях, возникла потребность в написании большего количества работ, в общении посредством электронных средств связи, но поскольку, как мы сказали ранее, общая речевая культура студентов сегодня находится не на самом высоком уровне, возникли проблемы дискоммуникации, которая особенно остро проявилась в условиях онлайн-обучения. Коммуникативная культура в информационном мире играет действительно важную роль, ведь от умения коммуницировать с обществом во многом зависит успех каждого человека в отдельности.

Культура коммуникации – это то, что объединяет людей. А университеты должны передавать эту культуру, чтобы студенты учились эффективно формулировать свои мысли, могли вразумительно представить себя в обществе, рассказать, кто они, что из себя представляют, и почему именно они достойны работать в конкретной компании; иметь определенную заработную плату; получать повышение и так далее. Таким образом, культура коммуникации в какой-то степени даже определяет место человека в обществе и позволяет добиваться определенных высот.

На современном этапе развития университетского образования роль коммуникационной и речевой культур неизмеримо повышается, а значит, должна возрастать и профессиональная культура учителя. Профессиональная культура выступает как основа исследовательской и педагогической деятельности учителя, помогая не только объяснять и теоретически обосновывать предлагаемый студентам материал, но и определять научные подходы к процессу обучения, воспитания и развития студентов.

Формирование профессиональной культуры преподавателя вуза обусловлено как внешними факторами (к которым относятся социальные и профессиональные требования к личности учителя), так и внутренними (личностные характеристики и качества, определяющие расположенность учителя к научной и педагогической деятельности). Установлено, что профессиональная культура преподавателя вуза повышается, если руководством высшего учебного заведения обеспечены психологические и педагогические условия, а также возможность самодиагностики и самоанализа достижений научно-педагогической деятельности, а также развитие рефлексивных умений и возможность научно-педагогического сотрудничества с коллегами. Таким образом, можно утверждать, что повышение уровня внутренней культуры студентов зависит от подготовленности и условий труда педагогов высших учебных заведений.

Повышение общей культуры человека невозможно без образования. Но сегодня явно проявляется и другая проблема – многие исследователи отмечают, что процесс получения высшего образования превратился в бизнес. А это, в свою очередь, делает высшее образование недоступным для широких слоев населения, а значит, и ограничивает возможности повышения уровня общей и речевой культур человека.

Основная проблема заключается в том, что нынешняя образовательная система больше не ставит обучение и качество преподавания на первое место – вместо этого появляются финансовые споры, борьба между учебными заведениями за место в том или ином рейтинге, повышение платы за обучение, многочисленные траты на брендирование учебного заведения и проведение рекламных кампаний, создание хорошего имиджа и тому подобное. Вместе с этим самому качеству образования уделяется меньше внимания, чем «обертке», в которую оно вложено.

Призывая к серьезному, системному переосмыслению, которое прямо и непоколебимо нацелено на улучшение качества высшего образования, Ричард Килинг и Ричард Херш выступают за следующее: необходимо совершить перестройку общей системы образования, обратить внимание на глубокие, давно назревшие проблемы и совершить культурные изменения в университетах.

1. В первую очередь существенно повысить качество образование и сделать упор именно на качественные показатели предлагаемых студентам знаний. Необходимо продумать структуру высшего образования, обозначить главные принципы и идеи, основой которых станет курс на развитие общей культуры студентов, в соответствии с текущей политикой, социальными и экономическими условиями современного мира.

2. Всесторонняя переоценка высшего образования и опыта предшествующих поколений в соответствии с основными принципами и направлениями политики современного мира. Это должно происходить как на национальном уровне, так и внутри учебных учреждений.

3. Оценка успеваемости студентов и качества обучения должна быть неразрывно связана с институциональной эффективностью и возможностями применения знаний выпускниками. Нередко бывает так, что те знания, которые даются студентам в университете, оказываются совершенно неприменимы на практике, когда выпускники начинают работать – это происходит потому, что в процессе обучения упор делается на теоретические дисциплины, в то время как изучение способов применения знаний на практике могло бы помочь учащимся заранее подготовиться к последующей работе в компаниях – это позволило бы как улучшить уровень подготовленности соискателей, так и снизить уровень стресса, возникающего у выпускников, когда они начинают работу, не имея практического опыта. В то же время оценивание знаний студентов должно всегда соизмеряться с общепризнанными стандартами – таким образом мы сможем избежать ситуации, когда выпускники разных вузов имеют разные уровни образованности. Кроме этого, такой подход сможет помочь снизить разрыв в уровнях образования разных высших учебных заведений.

И процесс, и результаты серьезного переосмысления системы высшего образования с большей вероятностью увенчаются успехом и с меньшей вероятностью нанесут нежелательный вред, если это переосмысление будет вызвано подлинным общественным интересом «изнутри», то есть будет идти от самих преподавателей и руководителей высших учебных заведений и связываться с культурными изменениями в университетах, чем если бы эти изменения были навязаны извне законодательными и регулирующими органы. Важно отметить,

что уровень неудовлетворенности результатами высшего образования среди родителей, выпускников и работодателей вряд ли снизится без проведения значительных реформ в сфере высшего образования [2].

Возвращаясь к основной теме данного исследования, обозначим определение термина «речевая культура»: в современном обществе им называют способность индивидуума владеть нормами языка, принятыми в обществе, а также умение грамотно использовать выразительные средства этого языка в различных повседневных условиях. Смежным является понятие «речевая ситуация», которое обозначает некую систему функционирования процессов коммуникации между людьми, что представляет собой сочетание как социальных, деловых, статусных и ролевых, так и нравственных отношений. Такие отношения могут возникать тогда, когда несколько ситуативных ролей взаимодействуют между собой в процессе коммуникации. Оба явления – речевая культура и речевая ситуация – оказывают влияние друг на друга, поскольку без владения нормами речевой культуры невозможно представить функционирование речевой ситуации, а, в свою очередь, речевая ситуация выявляет несовершенства и достоинства речевой культуры общества.

Сегодня особенно остро стоит вопрос об уровне владения русским языком среди его носителей, а проблема повышения качества речевой культуры обсуждается на национальном уровне и является важнейшей в сфере современного образования.

Во все времена старшее поколение любит рассуждать о недостатках младшего, говоря сакральную фразу: «А вот в наше время…!». Поэтому нельзя строго утверждать, что уровень грамотности современного поколения хуже предыдущего. Однако тот факт, что процесс снижения речевой грамотности все же происходит сегодня, нельзя отрицать. Подтверждением этому являются хотя бы вступительные сочинения студентов, которые многие пишут для поступления в желаемый вуз.

Наиболее распространенные речевые ошибки приведены ниже:

- нарушение логики повествования и, как следствие, дискоммуникация с партнером в процессе речевой ситуации. Многие студенты не используют логические связки внутри повествования, не делают логических делений текста на абзацы (а если и делают, то эти деления зачастую неоправданны).
- Бедность словарного запаса и различных стилистических приемов в повествовании. Студенты часто употребляют однотипные слова и выражения, неумело используют метафоры и другие фигуры речи, а иногда и вовсе путают их смысл и употребляют ошибочно; совершенно не знают основ фразеологии, не понимают смыслов фразеологических оборотов.
- Неправильное согласование слов по смыслу либо сочетание в тексте однокорневых слов.
- Непонимание норм использования научной речи и ее составления, отсутствие умения писать тексты в научном стиле, которое так необходимо на экзаменах и вступительных испытаниях, а также при написании курсовых работ, докладов и выпускных квалификационных работ [3; 4].

Нередко научный руководитель выступает своего рода корректором или редактором студенческих текстов, чего по определению быть не должно – студент высшего учебного заведения обязан владеть русским языком на должном уровне и уметь самостоятельно писать работы в научном стиле. Все вышеприведенные примеры показывают, что культура русского языка претерпевает изменения печального характера, что может привести к неутешительным последствиям.

Речевая культура выступает как неотъемлемая часть общей культуры человека, а кроме того и влияет на становление человека как профессионала, позволяя ему решать определенные коммуникативные задачи и выступать объектом или субъектом в конкретных речевых ситуациях. Поскольку становление личности человека в значительной степени происходит в период обучения в высшем учебном заведении, важно отметить, что преподавание русского языка и культуры речи в вузе должно иметь своей целью повышение общего уровня грамотности студентов.

Исследователи сходятся во мнении, что сегодня вопрос осведомленности в сфере речевой культуры – это уже далеко не узконаправленная сфера, ограниченная рамками филологии – сегодня это фундаментальное направление для множества наук и предметов, начиная от психологии и лингвистики, заканчивая юриспруденцией, физикой, медициной и другими науками. Именно поэтому вопрос грамотного владения родным языком – это вопрос общенационального интереса. Если говорить о путях повышения культуры речи среди студентов, нужно отметить два основных способа решения этого вопроса.

Первый способ – переосмыслить систему преподавания русского языка в университетах. Как показывают многочисленные исследования, молодое поколение в возрасте до 35 лет выражает единое мнение о том, что лекции по русскому языку ограничиваются монотонным зачитыванием правил и проверкой домашнего задания, вследствие чего у студентов падает интерес к изучению родного языка. Чтобы увеличить уровень вовлечения учащихся, необходимо разнообразить лекции более интересным содержанием, например, включением аудиовизуального материала. Вовлечь студентов в обсуждение может помочь коллективная работа: если дать задание проанализировать пройденный материал в небольших группах, у каждого из учащихся появится стимул работать, так как отвечать придется не за себя одного, а за всю команду [5].

Также среди возможных путей решения проблемы снижения уровня речевой культуры может стать введение определенной политики по проверке языка при трудоустройстве, чтобы каждый кандидат сталкивался с проверкой уровня владения языком на разных этапах трудоустройства. Тогда у студентов появится мотивация к изучению культуры речи, потому что они будут видеть цель и понимать, для чего им нужно изучение этой дисциплины.

Как отмечают психологи, важно не только давать студентам возможность самостоятельного выбора, но и указывать на ответственность каждого из них перед собой, обществом, отечеством. Необходимо отметить, что такой выбор должен всегда быть свободным, иначе интерес и мотивация могут быть утеряны при принудительном воздействии.

В целом необходимо отметить, что общее уважительное отношение студентов к речевой культуре и родному языку в полной степени формируется в высших учебных заведениях, поэтому важно делать акцент на изучении данной дисциплины независимо от профессиональной направленности обучающихся. Именно такое отношение к родному языку позволит сохранить богатую русскую культуру, повысить уровень общей грамотности учащихся высших учебных заведений и будет способствовать гармоничному развитию молодых специалистов.

Библиографический список

1. Федосеева И.А., Веселова Ю.В. Эстетические ценности как компонент профессиональной культуры выпускника технического вуза. *Гуманизация образования.* 2015; № 3: 144 – 153.
2. Зимина Л.О. Формирование лингвистической компетенции студентов в условиях современного образовательного пространства. *Философия образования.* 2011; № 6 (39): 210 – 218.
3. Фоменко Ю.В. *Типы речевых ошибок.* Новосибирск, 1994.
4. Цейтлин С.Н. *Речевые ошибки и их предупреждение*. Москва: Либроком, 1913.
5. Лешер О.В. Гуманистические ценности личности: концептуальный аспект. *Социально-культурное пространство университета как фактор формирования личностной успешности будущего специалиста*: материалы Региональной научно-методической конференции. Магнитогорск: ФГБОУ ВПО МГТУ, 2009: 5 – 9.

References

1. Fedoseeva I.A., Veselova Yu.V. `Esteticheskie cennosti kak komponent professional'noj kul'tury vypusknika tehnicheskogo vuza. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2015; № 3: 144 – 153.
2. Zimina L.O. Formirovanie lingvisticheskoj kompetencii studentov v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Filosofiya obrazovaniya*. 2011; № 6 (39): 210 – 218.
3. Fomenko Yu.V. *Tipy rechevyh oshibok*. Novosibirsk, 1994.
4. Cejtlin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie*. Moskva: Librokom, 1913.
5. Lesher O.V. Gumanisticheskie cennosti lichnosti: konceptual'nyj aspekt. *Social'no-kul'turnoe prostranstvo universiteta kak faktor formirovaniya lichnostnoj uspeshnosti buduschego specialista*: materialy Regional'noj nauchno-metodicheskoj konferencii. Magnitogorsk: FGBOU VPO MGTU, 2009: 5 – 9.

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 378.01

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-19-22

Borisenko Yu.A., *postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),* ***E-mail:*** *www.aumsu.ru*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE RESERVE OFFICERS IN POLYCULTURAL EDUCATIONAL SPACE. The reforms carried out in the Armed Forces of the Russian Federation and organizational and staff changes are aimed at creating a new army and fleet, corresponding to modern challenges and threats. These transformations are fully and completely related to the professional training of personnel, including officers in the reserve, whose training is carried out in the recently created military training centers at civilian universities.

A modern reserve officer is a professionally competent military specialist who specializes in military affairs, who knows how to apply his knowledge in any situation, who has the proven skills of high-quality use of military weapons and military equipment. The author of the article, based on well-known domestic scientific sources, in this publication sets out the main conceptual ideas and representations of the pedagogical support for the formation of patriotic self-awareness of future reserve officers in a multicultural educational space.

Key words: **future reserve officers, conceptual ideas, patriotic identity, pedagogical support, multicultural educational space, formation.**

Ю.А. Борисенко, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проводимые в Вооруженных Силах Российской Федерации реформы и организационно-штатные изменения направлены на создание новой армии и флота, соответствующей современным вызовам и угрозам. Эти преобразования целиком и полностью относятся и к профессиональной подготовке кадрового состава, в том числе и офицеров, числящихся в резерве, подготовка которых осуществляется в недавно созданных военных учебных центрах при гражданских вузах. Современный офицер запаса – это профессионально компетентный специалист, знающий военное дело, умеющий применить свои знания в любой обстановке, владеющий отработанными навыками качественного применения боевого оружия и военной техники. Автор статьи, основываясь на известных отечественных научных источниках, в данной публикации излагает основные концептуальные идеи и представления педагогического обеспечения становления патриотического самосознания будущих офицеров запаса в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: **будущие офицеры запаса, концептуальные идеи и представления, патриотическое самосознание, педагогическое обеспечение, поликультурное образовательное пространство, становление, формирование.**

Складывающаяся внешнеполитическая и внутренняя обстановка в Российской Федерации доказывает, что патриотизм её граждан является главным условием сохранения страны, её сплочения и укрепления.

В новых условиях патриотическая идея приобрела характер интегрирующего базиса российской государственности, некоего мощного генератора, задающего активный темп совершенствования системы воспитания патриотов-государственников.

Сегодня, по мнению В.В. Путина, патриотизм в нашей стране – это единственная и верная национальная идея. И такой патриотизм должен быть направлен на развитие страны, активизацию её движения вперед [1].

В контексте высказывания президента РФ патриотизм военных кадров заключается в честной и добросовестной военно-профессиональной службе, повышении бдительности и боевой готовности, совершенствовании военно-профессиональной компетентности и боевого мастерства военнослужащих, развитии их морально-психологических и боевых качеств, в том числе и патриотизма.

С целью изучения путей повышения патриотизма, формирования патриотического самосознания курсантов военного учебного центра (ВУЦ), будущих военных специалистов, с ними было организовано и проведено педагогическое исследование.

Концептуальные основы педагогического обеспечения становления патриотического самосознания (ПОСПС) будущих офицеров запаса в поликультурном образовательном пространстве. Опыт большинства молодых ученых показывает, что одним из важнейших компонентов проводимых ими исследований стало конструирование концептуальной основы, раскрывающей основные идеи и представления разрабатываемой ими темы.

Слово «концепция» происходит от латинского *conception*, которое переводится на русский язык как «понимание, восприятие, система» [2].

В педагогике термин «концепция» понимается как система взглядов, раскрывающих осознание и уяснение определенных феноменов и процессов, которые объединены неким замыслом, конкретной идеей, содержат пути и действия решения имеющейся проблемы.

Составными элементами концепции являются методологические подходы к предстоящей деятельности, анализ конкретной ситуации, видение её качественного улучшения, определение основной цели и задач по её достижению, выбор основных направлений и механизма деятельности, формулировка ожидаемого результата.

По мнению В.И. Панченко, концептуальные основы представляют собой обязательный компонент проводимого исследования, позволяющий определить содержательный каркас и направление творческой реализации [3]. А.Н. Томилин подчеркивает, что концептуальные основы содержат новое знание, позволяющее на научной основе организовать образовательную или воспитательную деятельность [4]. И.И. Макашина утверждает, что концептуальные основы разрабатываются в строгом соответствии с темой научного исследования и предназначены для активизации и качественного улучшения осуществляемой деятельности, эффективного достижения намеченного результата исследования [5].

Следовательно, концептуальные основы – это строго научное обоснование, база педагогического исследования, указывающая вектор и рамки его проведения, что обеспечит результативное достижение намеченной цели.

Составными компонентами концептуальных основ являются следующие: цель, задачи, принципы, направления, содержание, механизм реализации, результат. Кратко рассмотрим их сущность и назначение.

Первый компонент – *цель*. В педагогике она понимается как «идеально предвосхищаемый результат» (Коджаспирова, 2005). С учетом этого цель проводимого исследования – повышение уровня патриотического самосознания курсантов ВУЦ.

Достижение обозначенной цели будет эффективно осуществлено путем последовательного решения следующих *задач*:

– формирование у курсантов патриотического мировоззрения, патриотической убежденности, патриотического сознания;

– развитие любви к Родине – Российской Федерации, к российскому государству, его народу, отечественной культуре и традициям;

– выработка у каждого курсанта патриотической позиции;

– воспитание гордости за героическое прошлое России, её мировые достижения и славные победы над неприятелями и агрессорами, за героические подвиги, совершенные военнослужащими на поле брани, зачастую ценой собственной жизни, что обеспечило победу над врагами [6];

– привитие уважения к старшему поколению, поколению-победителю, к ветеранам Великой Отечественной войны, воинской службы;

– воспитание гордости за принадлежность к Вооруженным Силам РФ, уважения к военно-профессиональной деятельности, направленной на обеспечение безопасности государства и российского народа.

Третий компонент – *принципы*, понимаемые как исходные научные положения, определяющие требования предстоящего исследования. Важнейшими из них являются принципы:

– *научности* (требует учета достижений современной науки);

– *целостности* (требует обеспечения единства и взаимосвязи элементов педагогического процесса);

– *патриотико-мировоззренческой направленности* (требует патриотической ориентации учебно-воспитательного процесса);

– *культуросообразности* (требует продуманного и конструктивного применения поликультурной и информационно-воспитательной сред вуза);

– *демократизации* (требует обеспечения субъектам и объектам педагогического процесса свободы действий, вариативности выбора, что способствует саморазвитию, самообучению и самовоспитанию курсантов);

– *профессиональной целесообразности* (требует продуманного отбора содержания, методов, средств и форм военно-профессиональной подготовки будущих офицеров запаса);

– *ориентированности на патриотическое развитие личности* (требует готовить и проводить каждое занятие таким образом, чтобы оно способствовало формированию каждого курсанта как патриота-государственника и компетентного военного специалиста, готового к защите рубежей и интересов Отечества);

– *соответствия обучения в ВУЦ требованиям государства и социума* (требует организовать весь процесс профессиональной подготовки и воспитательной работы в строгом соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, приказами и директивами министра обороны Российской Федерации, направленностью процесса обучения на гарантированную подготовку каждого выпускника как патриота российского государства, гражданина Отечества, компетентного военного специалиста, качественно выполняющего функциональные обязанности в соответствии со своей должностью).Четвертый компонент – *направления воспитательной работы* с курсантами ВУЦ сконцентрированные на формировании патриотического самосознания личности. Таковыми являются:

– *государственно-патриотическое воспитание,* способствующее формированию осознанного государственного патриотизма, являющегося ведущей и базовой характеристикой курсанта ВУЦ как будущего офицера запаса Вооруженных Сил Российской Федерации. Это позволяет сформировать каждого курсанта как патриота-государственника, бережно относящегося к отечественным и государственным ценностям и традициям, сохраняющего и приумножающего их;

– *военно-патриотическое воспитание* направлено на формирование готовности молодежи к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, развитие желания юношей стать настоящими защитниками Отечества и российского народа. Это позволяет сформировать каждого курсанта ВУЦ как патриота России, преданного своей Родине, надежного, физически крепкого, мужественного, отважного и умелого защитника Отечества;

– *героико-патриотическое воспитание* направлено на укрепление чувства любви к Родине – Российской Федерации на основе изучения героической истории российского государства, ознакомления с многочисленными героическими подвигами самопожертвования российских воинов на поле битвы ради победы над ненавистным врагом, уважения к прошлому, настоящему и будущему страны, старшим поколениям и ветеранам. Это позволяет сформировать чувство гордости у курсантов, что они россияне, полноправные граждане России, живут здесь и служат ей;

– *национально-патриотическое воспитание,* формирующее благородное чувство любви к месту своего рождения как своей малой Родине, уважительное отношение к российским и местным традициям и обычаям, российской культуре. Это содействует формированию настоящей гордости за свой народ, родной край, район, город;

– *гражданское воспитание*, нацеленное на воспитание правовой культуры, законопослушности, развитие гражданской позиции, готовности к результативному служению своему народу. Это позволяет сформировать комплекс личностных качеств, включающих патриотизм, ответственность, исполнительность, честь, достоинство, справедливость и др.

Реализация каждого направления требует:

а) организации систематической целенаправленной деятельности, в которой совместно с морским вузом участвуют государственные органы, общественные объединения, ветеранские организации, религиозные конфессии;

б) целенаправленного воспитания у курсантов ВУЦ высокого патриотического сознания, чувства верности и преданности своему Отечеству;

в) формирования готовности к защите Отечества – Российской Федерации и российского многонационального народа;

г) отстаивания интересов России и обеспечения её военной безопасности от внешних и внутренних угроз.

Пятый компонент – *содержание деятельности* по формированию патриотического самосознания будущих офицеров запаса. Он предусматривает:

– организацию военно-профессиональной подготовки курсантов, ориентированной на формирование патриотического самосознания личности в условиях обучения в ВУЦ;

– определение потенциала гуманитарных дисциплин в решении задач формирования патриотического самосознания, использования имеющегося в гуманитарных науках социокультурного опыта человечества, образцов патриотизма, самопожертвования во имя своего Отечества, нравственности и духовности, оказывающих сильное влияние на становление патриотического мировоззрения курсанта, его сознания и убеждений, личностной позиции [7];

– использование возможностей поликультурной и информационно-воспитательной сред морского вуза в целях формирования патриотического самосознания у курсантов ВУЦ, представляющих целостную структуру, состоящих из социального пространства – поля значений и социальных ценностей; культурного пространства – поля российской и военно-профессиональной культуры; субъектного пространства – поля смыслов; информационного пространства – поля специальной информации; профессионального пространства – поля военно-профессиональных ценностей; пространства взаимодействия – поля ценностей;

– повышение качества психолого-педагогической подготовки и совершенствование уровня методического мастерства профессорско-преподавательского состава в интересах формирования патриотического самосознания у учащейся молодежи ВУЦ;

– привлечение возможностей внеаудиторной и воспитательной работы для формирования патриотического самосознания личности;

– педагогическое обеспечение процесса формирования патриотического самосознания у будущих офицеров резерва, включающее педагогическую диагностику, обучение по авторской целевой программе, мониторинг деятельности по обучению и воспитанию, контроль и оценку результатов;

– обеспечение в ВУЦ единого подхода к организации воспитательно-патриотической деятельности по формированию патриотического самосознания у будущих офицеров запаса;

– погружение курсантов в ценностную среду вуза, позволяющую каждому учащемуся овладеть комплексом государственных, российских и военно-профессиональных ценностей;

– привлечение возможностей региональных и местных администраций, общественных и других организаций к проведению целеустремленной деятельности по формированию патриотического самосознания у курсантов;

– стимулирование умственной активности курсантов, путем их привлечения к участию в проектной деятельности;

– мобилизацию курсантов ВУЦ к добровольному и активному участию в патриотической и волонтерской работе;

– организацию самовоспитательной работы каждого курсанта, направленной на самосовершенствование патриотизма личности, развитие своих патриотических качеств;

– организацию целевой экспозиции в музее вуза.

Шестой компонент – *механизм реализации* разработанных концептуальных основ, под которым понимается специфическая совокупность норм и требований военно-профессиональной подготовки, способов и ресурсов педагогической деятельности и воспитательной работы. Такой механизм включает целенаправленную учебно-воспитательную деятельность, осуществляемую преподавателями ВУЦ; стимулирование участников образовательного процесса и воспитательно-патриотической деятельности; активизацию практической и волонтерской работы преподавателей и курсантов.

Механизм предусматривает направление ресурсов ВУЦ и вуза на формирование патриотического самосознания курсантов, мониторинг процесса воспитательно-патриотической деятельности, интеграцию образовательной, научно-исследовательской и практической работы.

Седьмой компонент – *результат* – выпускник военного учебного центра со сформированной государственно-патриотической позицией и высоким уровнем патриотического самосознания, способного и готового к защите интересов и рубежей Отечества.

Таким образом, разработанные концептуальные основы служат базой для проведения педагогического исследования и организации деятельности по формированию патриотического самосознания курсантов ВУЦ – будущих офицеров запаса Вооруженных Сил Российской Федерации.

Библиографический список

1. Путин В.В. *О национальной идее России*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/8438743
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Панченко В.И. Концептуальные основы научного исследования: содержание и формирование. *Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии*. 2016; № 3 (24): 68 – 73.
4. 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.
5. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*: монография. Новороссийск: МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2011.
6. Райхлина Е.Л. Роль воспитательно-образовательного пространства педагогического вуза в развитии патриотического самосознания студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24322
7. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования. *Вестник Мининского университета*. 2015; № 4: 21 – 39.

References

1. Putin V.V. *O nacional'noj idee Rossii*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/8438743
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
3. Panchenko V.I. Konceptual'nye osnovy nauchnogo issledovaniya: soderzhanie i formirovanie. *Akademicheskij vestnik Rostovskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii*. 2016; № 3 (24): 68 – 73.
4. 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.

5. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*: monografiya. Novorossijsk: MGA imeni admirala F.F. Ushakova, 2011.
6. Rajhlina E.L. Rol' vospitatel'no-obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza v razvitii patrioticheskogo samosoznaniya studentov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24322
7. Prohorova M.P., Semchenko A.A. Konceptual'nye osnovy i mehanizmy realizacii innovacionnogo razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; № 4: 21 – 39.

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 37.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-22-24

Vovk M.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Branch of Admiral F.F. Ushakov State Maritime University in Sevastopol, E-mail: look311atme@gmail.com*
Kusmartsev M.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Military University, Moscow, E-mail: kirill-2001@rambler.ru*
Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Admiral F. F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

THE MAIN PROVISIONS OF THE STRATEGY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY. The new attempts of the political course to make Russian Federation return to its former greatness, peace-loving state-leadership, its dominant position in the world in all respects require compliance with our economy requirements of the 21st century, increasing not only the pace of economic development, but also a significant increase in human potential. According to the authors, in today's conditions it is necessary to constructively activate the patriotic education of Russians, which will instill in the younger generation interest and willingness to engage constructively in the process of transformation of modern Russia, to make it defensive, prosperous and economically powerful. The authors of the article reveal the main provisions of the strategy of innovative development of the system of patriotic education of cadets of the sea university, designed to activate and improve the process of teaching students of the marine educational organization as patriotic statesmen.

Key words: **tasks, naval cadets, result, innovation strategy, patriotism, patriotic upbringing, principles, system, features, goal.**

М.Ю. Вовк, *канд. пед. наук, филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Севастополь, E-mail: look311atme@gmail.com*
М.Б. Кусмарцев, *канд. пед. наук, доц., Военный университет, г. Москва, E-mail: kirill-2001@rambler.ru*
С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Курс, принятый органами политического руководства российского государства, направленный на возвращение былого величия Отечества и превращение нашей миролюбивой страны в одно из государств-лидеров на мировой арене, занятие ею доминирующей позиции в мире по ведущим экономическим и социальным показателям, требует соответствия нашей экономики требованиям XXI века, наращивания не только темпов экономического развития, но и существенного увеличения человеческого потенциала. По мнению авторов, в современных условиях необходимо конструктивно активизировать патриотическое воспитание россиян, что позволит привить молодому поколению интерес и готовность конструктивно включиться в процесс преобразования современной России, сделать её обороноспособной, процветающей и экономически мощной. Настоящая статья раскрывает основные положения стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания курсантов морского вуза, предназначенной для активизации и совершенствования процесса воспитания учащихся морской образовательной организации как патриотов-государственников.

Ключевые слова: **задачи, курсанты морского вуза, результат, стратегия инновационного развития, патриотизм, патриотическое воспитание, принципы, система, функции, цель.**

Сегодня, когда общественное сознание обращается к незыблемым основам существования любого социума – духовности, нравственности, патриотизму, целесообразно всемерно использовать рост политической активности россиян в направлении дальнейшего развития демократии и реконструкции отечественной экономики. Смысловым ориентиром настоящей статьи является анализ представлений о миссии и природе российского патриотизма в современном образовании (на примере морского вуза) как ведущей социальной деятельности, обеспечивающей возникновение и развитие такого основополагающего в современном обществе системного социального эффекта, каковым является российская гражданская идентичность, включающая патриотизм личности.

В современных условиях особое внимание следует уделять патриотическому воспитанию (ПВ) учащейся молодежи – будущему нашего государства.

Именно по этой причине организацию ПВ с курсантами морского вуза следует осуществить на основе стратегического подхода. Анализ существующей системы ПВ курсантов-моряков показал, что её необходимо усовершенствовать, обогатить стратегией инновационного развития.

Разрабатываемые основы стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания (ИРСПВ) курсантов морского вуза призваны дать ответ на стоящие проблемы формирования курсантов-моряков как патриотов-государственников, отвечающих на вызовы и угрозы в сферах, обеспечивающих будущее России, определить цели и приоритеты взаимодействия институтов социализации в ПВ как базовом социальном институте государственной политики в сфере развития человеческого капитала будущих специалистов морской индустрии и защитников Отечества.

Нормативно-правовую базу стратегии ИРСПВ составили основные действующие документы, относящиеся к сфере патриотического воспитания граждан России [1 – 6]. Опора на данные документы позволила:

– обеспечить соответствие разрабатываемой стратегии ИРСПВ современным требованиям государства и руководства страны;
– уточнить ориентиры воспитательно-патриотической деятельности;
– конкретизировать цель и задачи разрабатываемой стратегии ИРСПВ;
– учитывать требования государства к воспитательно-патриотической работе;
– придерживаться сформулированных государством дефиниций «патриотизм» и «патриотическое воспитание»;
– выделить воспитательно-патриотическую деятельность с учащейся молодежью в вузе в числе приоритетных;
– активизировать участия в ПВ курсантов руководства вуза и всего профессорско-преподавательского состава.

Основные положения стратегии ИРСПВ курсантов морского вуза. Стратегические ориентиры инновационного развития системы ПВ в морском вузе нацелены на становления будущих морских офицеров судов транспортного флота как патриотов-государственников, компетентных морских специалистов, настоящих защитников Отечества.

Методологической основой стратегии ИРСПВ стало понимание патриотизма как национальной идеи (В.В. Путин, 2012), позволяющей сплотить население страны, мобилизовать граждан на активное и творческое участие в политической жизни общества, внесение достойного вклада россиянами в решении колоссальных задач строительства демократического общества, воспитания подрастающего поколения.

Ныне патриотизм – это:

– единая для государства и социума мировоззренческая система, задающая вектор формирования самосознания граждан, наращивания темпов деятельности по укреплению и развитию России, обеспечению её безопасности и защите от агрессоров;

– фактор и базис социальной консолидации;

– уникальная позиция граждан, включающая любовь к малой и большой Родине, к своему государству, российскому многонациональному народу, отечественным традициям и культуре, проявляемая в законопослушном поведении и высокорезультативной деятельности на благо Отечества;

– тесная связь с историческим прошлым Отечества, гордость за славные победы и достигнутые успехи, за героические подвиги, совершенные предками во имя спасения матушки-России и «други своя»;

– гордость за происходящие демократические преобразования и грандиозность планов будущего, направленных на обеспечение лидерства России в мире и улучшение жизни россиян [7; 8].

Стратегические ориентиры стратегии ИРСПВ курсантов-моряков:

1) основываются на существующей в Российской Федерации нормативной и правовой базе патриотизма и ПВ;

2) разрабатываются с учетом накопленного опыта воспитательно-патриотической деятельности, целей и задач воспитания курсантов-моряков;

3) базируются на соответствующей концепции;

4) претворяются в жизнь путем использования перспективного и текущего планирования, действенной реализации намеченных воспитательно-патриотических мероприятий.

Разработка стратегии ИРСПВ курсантов морского вуза предусматривает:

– определение цели воспитания курсантов как патриотов-государственников;

– объединение имеющихся воспитательных ресурсов в вузе;

– конструирование разнообразных моделей систем, пространств, инновационных средств ПВ в вузе;

– учета социального и средового влияния на курсантов морского вуза [9];

– развертывание инновационной системы подготовки кадров ПВ в вузе.

Миссия стратегии ИРСПВ курсантов морского вуза – формирование каждого курсанта-моряка как патриота-государственника, профессионала морского дела, защитника демократической России и её интересов.

Общий смысл и стратегическая цель ПВ курсантов морского вуза – воспитание настоящего гражданина современной России, обладающего профессиональным и патриотическим потенциалом, способного к повседневной и морской профессиональной деятельности.

Ее достижение предусматривает решение комплекса задач:

– укрепление чувства любви к Родине и Отечеству;

– обогащение курсантов новыми знаниями в сфере патриотизма;

– разъяснение курсантам смысла патриотических ценностей;

– демонстрация курсантам самоотверженной и героической роли старших поколений по защите и сбережению России;

– формирование у курсантов гордости за Российскую Федерацию – наследницу славной истории, боевого пути, трудовых свершений предков и предыдущих поколений;

– активное вовлечение в патриотической и волонтерской деятельности;

– воспитание у курсантов готовности проявлять свою любовь к Отечеству своими высокими результатами в учебе, примерном поведении, готовности к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации и защите её интересов.

Приоритетными задачами стратегии ИРСПВ курсантов морского вуза являются:

– формирование российской гражданской идентичности личности;

– развитие у курсантов интереса к социальной среде и морской профессиональной деятельности;

– восстановление преемственности, технологии и принципов воспроизводства российского патриотизма;

– воспроизводство ценностей патриотизма, формирование установки у курсантов на потребность в ценностях патриотизма.

Стратегия ИРСПВ основывается на следующих принципах и подходах:

– *системно-организационном* (требует обеспечить согласованную деятельность всех компонентов: морского вуза, государственных, общественных, военно-спортивных организаций и религиозных конфессий по ПВ курсантов);

– *деятельностном подходе* (предусматривает вовлечение курсантов в разнообразные виды патриотической работы);

– *личностном подходе* (призывает к обеспечению индивидуализации ПВ);

– *комплексном подходе* (содержит всесторонний анализ и комплексность претворения в жизнь ключевых направлений ПВ);

– *учете специфических условий* при формировании патриотической позиции (включает совокупность условий: возрастных, гендерных, национальных, этнокультурных и иных);

– *открытости экспертного сообщества* (обеспечивает прозрачность и справедливость оценки достигнутых результатов ПВ курсантов);

– *рефлексивности* (позволяет каждому курсанту произвести самооценку своей деятельности и сформированной позиции с точки зрения патриотизма).

Основными направлениями совершенствования ПВ курсантов являются [10]:

– привитие конкурентоспособности личности в современной действительности;

– развитие ценностного отношения к России и российскому народу;

– интеграция ценностного потенциала патриотизма в морское образование;

– вовлечение курсантов в созидательную и разнообразную деятельность патриотической направленности;

– участие курсантов в патриотических и благотворительных акциях, оказании помощи ветеранам, работе по благоустройству памятников и братских могил на территории городов Новороссийск и Севастополь.

На стратегию ИРСПВ курсантов морского вуза возложены следующие функции:

– *интеллектуально-познавательная* (предусматривает обогащение когнитивного компонента личности курсанта новыми знаниями в сфере патриотизма и ПВ);

– *ценностно-смысловая* (обеспечивает присвоение курсантами совокупности патриотических ценностей и уяснение истинных смыслов служения Отечеству);

– *нормативно-ориентирующая* (направлена на овладение требованиями документов, относящихся к патриотической сфере, передачу и овладение курсантами опыта старших поколений);

– *эмоционально-волевая* (отражает стремление курсантов к самовоспитанию и самосовершенствования своих личностно-патриотических качеств);

– *деятельностно-коммуникативная* (позволяет реализовать коммуникацию и взаимодействие курсантов с сокурсниками, соотечественниками, социумом, государством, их проявление как патриотов-государственников);

– *рефлексивная* (включает самоанализ своей патриотической позиции, поведения и патриотической деятельности);

– *поведенческая* (предполагает овладение курсантами нормами чести, верности, отечественной морали и эталонами патриотического поведения).

Стратегия ИРСПВ курсантов морского вуза предусматривает достижение *результата* – сформированность каждого выпускника морского вуза как патриота-государственника, компетентного и добросовестного специалиста морского транспорта, верного и надежного гражданина Отечества, готового и способного к защите интересов и суверенитета Российской Федерации от внешних врагов в мирное и военное время.

Предложенная стратегия ИРСПВ курсантов морского вуза нацелена на активизацию и совершенствование воспитательно-патриотической деятельности, ориентирована на формирование у учащейся молодежи патриотического мировоззрения, твердых государственно-патриотических убеждений, активности в воспитательно-патриотической деятельности, высокой результативности в учебе, поведении и будущей морской профессиональной деятельности.

Сформированный патриотизм курсанта-моряка проявляется в ощущении тесного единства с Россией, в понимании долга перед Отечеством, добросовестной учебе, овладении комплексом компетенций, необходимых для последующей деятельности, в служении государству и российскому народу, законопослушном поведении, дисциплинированности и исполнительности, осуществлении своей самореализации как гражданина, патриота и специалиста морской индустрии Российской Федерации.

Библиографический список

1. *О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания.* Указ Президента РФ от 20.10.2012 г. Available at: https://base.garant.ru/70244894/
2. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года.* Available at: http://www.consultant.ru/document/
3. *Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года,* утверждённой распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011, № 2227 – р. Available at: https://www.garant.ru/products/
4. *О патриотическом воспитании.* Модельный закон, принятый на сорок втором пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 42-6 от 16 апреля 2015 года). Available at: https://docviewer.yandex.ru/
5. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года.* Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/181872140/
6. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы.* Государственная программа. Available at: http://static.government.ru/media/files/
7. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирла Ф.Ф. Ушакова, 2017.
8. Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание: проблемы инновационного развития*: монография. Волгоград: ВолГМУ, 2013.

9. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа. *Наука. Общество. Личность*: материалы I Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2017: 66 – 71.
10. Томилина С.Н. *Концепция и стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2018.

References

1. *O sovershenstvovanii gosudarstvennoj politiki v oblasti patrioticheskogo vospitaniya*. Ukaz Prezidenta RF ot 20.10.2012 g. Available at: https://base.garant.ru/70244894/
2. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2030 goda*. Available at: http://www.consultant.ru/document/
3. *Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda,* utverzhdennoj rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011, № 2227 – r. Available at: https://www.garant.ru/products/
4. *O patrioticheskom vospitanii.* Model'nyj zakon, prinyatyj na sorok vtorom plenarnom zasedanii Mezhparlamentskoj Assamblei gosudarstv – uchastnikov SNG (postanovlenie № 42-6 ot 16 aprelya 2015 goda). Available at: https://docviewer.yandex.ru/
5. *Koncepciya dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya RF do 2020 goda*. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/181872140/
6. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody*. Gosudarstvennaya programma. Available at: http://static.government.ru/media/files/
7. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirla F.F. Ushakova, 2017.
8. Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie: problemy innovacionnogo razvitiya*: monografiya. Volgograd: VolGMU, 2013.
9. Tomilin A.N. O celesoobraznosti primeneniya social'nogo i sredovogo podhodov pri issledovanii patriotizma kursantov morskogo VUZa. *Nauka. Obschestvo. Lichnost'*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Logos, 2017: 66 – 71.
10. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2018.

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-24-27

Ghasemi Somayyeh, *postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: somayeh.ghasemi30@yahoo.com*

HOW DO IRANIAN BUSINESSMEN LEARN RUSSIAN LANGUAGE? The article examines features of teaching the Russian language in the field of business, the prospects for studying the Russian language in Iran. Particular attention within the framework of the article is paid to an analysis of the already existing Iranian textbooks for the study of Russian as a foreign language, in order to highlight their advantages and disadvantages, to identify possible areas of development and growth that could be taken into account by Iranian linguists and methodologists in the future. The article analyzes some of the socio-cultural differences between Iranian and Russian speech traditions characteristic of business communication, oral and written. Particular attention is paid to "Taarof" system for the expression of etiquette, both in written and oral speech, adopted by the Iranians. The presented article allows drawing conclusions about the need to revise the traditional methods of teaching business Russian for Iranian students.

Key words: **speech practice, teaching RFL, business communication, business correspondence, intercultural interaction, nationally oriented teaching methods, communicative approach, businesses letters.**

Гасеми Сомаййех, *аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва,*
E-mail: somayeh.ghasemi30@yahoo.com

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИРАНСКИМИ БИЗНЕСМЕНАМИ

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка в сфере бизнеса и деловой сферы, перспективы изучения русского языка в Иране. Особое внимание в рамках статьи уделяется беглому анализу уже существующих иранских учебных пособий по изучению русского языка как иностранного с целью выделить их преимущества и недостатки, определить возможные области развития и роста, которые в будущем могли бы быть учтены иранскими лингвистами и методистами. В статье произведён анализ некоторых социокультурных различий между иранскими и русскими речевыми традициями, характерными для делового общения, устного и письменного. Особое внимание уделяется системе «Таароф» для выражения этикета как в письменной, так и устной речи, принятой у иранцев. Представленная статья позволяет сделать выводы о потребности в пересмотре традиционных методик преподавания делового русского языка для иранских учащихся.

Ключевые слова: **практика речи, преподавание РКИ, деловое общение, деловая переписка, межкультурное взаимодействие, национально ориентированная методика, коммуникативный подход, деловые письма.**

Несмотря на трудности, с которыми пришлось столкнуться многим странам в связи с развернувшейся эпидемией, экономическим кризисом и общим напряжением в дипломатических отношениях, межнациональные коммуникации, особенно в области торговли, продолжают осуществляться.

Деловое общение является неотъемлемой частью дипломатических отношений, гарантом их правомерности, а поэтому овладение иранскими бизнесменами русским языком делового общения с помощью коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивает более глубокое овладение различными тонкостями современных торгово-экономических отношений, в которых именно знание типичных реакций на речевые ситуации помогает ориентироваться молодым специалистам. В связи с тем, что языковые реалии, в том числе в области бизнеса и торговли, постоянно трансформируются, перед иранскими русистами сегодня стоит непростая задача. Её специфика заключается не только в формировании определённых компетенций у молодых специалистов, но в первую очередь в формулировании этих компетенций и впоследствии в выборе средств и путей их реализации, внедрения в учебный процесс. Тщательный анализ позволяет заключить, что деловое общение на русском требует высокого уровня владения языком, многие учебные пособия в соответствующей области рассчитаны на уровень не ниже А2. Далее интересно проследить конкретные способы изучения русского языка, которые используют иранские бизнесмены на сегодняшний день.

Всё начинается с учебного пособия, выбор которого в большинстве случаев обусловлен личными предпочтениями преподавателя. Многие учителя делают выбор в пользу авторских пособий на персидском языке, что вполне объяснимо: материал в них подан в более доступной форме, поскольку сформулирован и включён в контекст, естественный и привычный для учащегося. Основное внимание в учебниках, изданных в Иране, как правило, отводится обучению грамматике, формированию языковой компетенции. В связи с увеличением количества изучающих русский язык в иранских вузах преподавателями и специалистами уже создано довольно большое количество разнообразных учебников по грамматике, лексике, фонетике, фразеологии русского языка и русской литературе. Например, ДЖ. Бабазадех «*Русская фразеология в иранской аудитории»*, С.Х. Захраи, М.Ю. Сидорова *«Русский падеж, правила и употребление»*, А. Валипур *«Фонетика русского языка»*, Н. Калаши, М.Р. Мохаммади *«Введение в историю и культуру России с древнейших времен до второй половины XIX века»*, Дж. Карими-Мотахар *«Введение в литературу России»* и многие другие.

Несмотря на большое количество учебной литературы, найти среди иранских пособий такое, которое охватывало бы в рамках курса тонкости именно делового общения, оказалось непросто. Среди представленных наименований только один учебник можно назвать соответствующим деловой специфике, это пособие Яхьяпура М. *«Правила оформления официальной и частной переписки в русском языке»,* вышедшее в издательстве «Тегеранский университет». Написано оно на персидском языке, особое внимание уделяется ведению деловой переписки и традициям написания деловых писем в России, приводятся классификации, дополненные объяснениями неочевидных для иранского учащегося культурных тонкостей, рассматриваются общепринятые паттерны и клише, которые можно часто встретить в деловых письмах на русском языке [1].

Автор делит русские письма на три типа: деловые письма, частные официальные и частные неофициальные письма, в то время как в персидском языке письма обычно делятся только на два типа: официальные и неофициальные [2, с. 45].

Главная цель пособия – сформировать у учащихся навыки выражения собственных мыслей на изучаемом языке в надлежащей для этого языка форме с учётом графических и орфографических методов, постигнутых в процессе постепенного освоения материала. Письменная речь, согласно позиции автора пособия, систематизирует информацию, позволяет более чётко выражать желаемое, что, безусловно, крайне важно в контексте делового общения, ведь именно лаконичность, конкретность и информативность предполагают плодотворное деловое взаимодействие, в то время как традиционные техники письма становятся гарантами обеспечения этих качеств [3, с. 196].

В Иране развитию навыков письменной речи в процессе изучения русского языка отводится довольно много времени, высшие учебные заведения вводят в программу так называемый «Аиин-е негареш», в буквальном переводе – «Основы правописания», в котором представлены азы и общие моменты переписки; более узкие положения рассматриваются в курсе «Правила оформления официальной и частной переписки в русском языке». В ходе этого курса на практическое решение речевых задач отводится не так много времени, а потому у студентов зачастую слабо сформированы навыки быстрого реагирования на реальные речевые ситуации, большая часть обучения принимает формат пассивного восприятия информации.

Несмотря на формальное наличие курсов, посвящённых правилам ведения переписки на русском языке, многие из изложенных в рамках нынешней программы в иранских университетах правил устарели, из-за чего даже та информация, которую студенты имеют возможность получить в вузе, на практике оказывается неактуальной. В то же время большинство учащихся в Иране отмечают, что в процессе обучения они не получают достаточно письменной практики, хотя в программу входят творческие задания и упражнения на анализ прочитанного или услышанного, рецензии, доклады и другие виды письменных работ, подразумевающих умение работать с письменной речью. Всё дело в том, что разработке практических письменных навыков в учебной программе отводится крайне мало времени – всего около 6% от общего числа учебных часов по РКИ [4, с. 125].

Одно из ключевых понятий в бизнес-сфере – это деловое письмо. Под деловым письмом понимается документ, который подготавливает заключение сделок, важные встречи, содержит служебную информацию, претензии, предложения и т.д. Таким образом, деловое письмо – письменный диалог физических и юридических лиц, в котором решаются важнейшие вопросы экономико-правовой, бытовой деятельности личности или организации [5, с. 259].

Особенности написания делового письма в русской и иранских культурах существенно различаются, выражено это не столько с помощью формальных поверхностных признаков, сколько в отношении к содержанию: в персидском языке письменная форма сообщения вне зависимости от стиля речи, в котором она была реализована, характеризуется утяжелённостью синтаксиса и эмоциональной интенсивностью. Но существуют и другие особенности, которые необходимо учитывать при формировании навыков ведения деловой переписки на русском.

Самым первостепенным и очевидным отличием иранского письма от русского является направление текста: в персидском языке текст пишется справа налево, но, несмотря на это, координаты адресата располагаются так же, как и в русском письме, – в верхнем правом углу. Для русского языка характерен порядок написания фамилия – имя – отчество, в персидском отчество не употребляется вообще, а фамилия пишется после имени, а не наоборот. В том случае, если в письме необходимо указать должность адресата, в русском письме она ставится на первом месте как смыслоразличительный маркер, в персидском на первом месте всегда стоит имя.

Согласно правилам иранского этикета, уместен следующий порядок перечисления: имя, фамилия и затем должность.

В русском языке	В персидском языке
Фамилия+ имя + отчество	имя + фамилия
имя + отчество В русском этикете адресат пишут: г. Петрову В.И. (часто без указания должности), г-же Петровой М.И. (часто без указания должности).	Дженаб агайе «господин» + должность + имя + фамилия – Саракар ханом «госпожа» + должность + имя + фамилия

В Иране существует строгая система обращений, которые символизируют иерархические отношения, характерные для местного общества. В системе общения в Иране существует такое явление, как *таароф* (перс. تعارف) – особая форма речевого этикета, которая проявляется как в живом общении, так и в личной и официальной переписках. В буквальном переводе слово означает «знакомство» и представляет собой формальные традиции представления и проявления вежливости во взаимодействии с другими людьми. Особо часто тароф употребляется в первую очередь при общении с малознакомыми людьми, прохожими и коллегами. Самими иранцами тароф воспринимается не просто как свод правил, регламентирующих коммуникацию, но как философия взаимного уважения, проявленного через речь – устную и письменную, а также жесты и общее поведение.

В персидском языке даже официальные письма начинаются с имени *Аллаха,* после этого идут таарофы – уважительные слова-обращения *(господин или госпожа)*, после которых указываются должность, имя и фамилия адресата. Если письмо составлено от лица официального учреждения, а не конкретного человека, обращаются к адресату только по фамилии. В отличие от русского языка, восклицательный знак не пишется даже при необходимости усилить эмотивную составляющую сообщения [6, с. 52].

Во имя Аллаха
Саркар ханом «госпожа» доктор Марьям Замани (ж.)
Здравствуйте .....

به نام خدا
سرکار خانم دکترمریم زمانی
با سلام.....

Во имя Аллаха
Дженабагайе «господин» доктор Амир Замани (м.)
Здравствуйте .....

به نام خدا
جناب آقای امیر زمانی
با سلام.....

В русском языке клише делового обращения существенно отличаются. В официальных письмах неуместны предисловия с религиозным оттенком, поэтому открываются письма непосредственным обращением к лицу, которое может быть представлено в самых различных формах, выбор формата обращения основывается на степени близости общающихся, на разнице в социальном положении или теме обращения: *«Дорогая г-жа Кирова!»* или *«Уважаемый господин Котов!»* – такое употребление наиболее распространено в связи с тем, что является нейтральным; *«Уважаемая Мария Павловна!»* – обращение по имени и отчеству тоже частотно, потому что нейтрально. Менее используемы обращения по именам, они более характерны для личной неформальной переписки.

Часто в формуле обращения можно увидеть должность адресата, если она имеет значение в контексте причины обращения, например: *«Уважаемый господин директор!», «Уважаемый господин посол!».* Но важно учесть, что вне профессиональной среды такие обращения выглядят неуместными, могут даже создавать комический эффект, если должность адресата не имеет отношения к предмету обращения.

Если в письме всё же предусмотрено упоминание должности адресата, то его принято записывать полностью, причём ФИО в этом случае может опускаться (что несколько снижает формальность написанного), в то время как слова «господин» и «госпожа» могут сокращаться, но никогда не употребляются без последующего ФИО.

Если имеет место ситуация рабочего общения, необходимо учесть сферу деятельности адресата и его служебное положение. Несмотря на присущую слову *«уважаемый»* нейтральность, в современной деловой переписке оно используется куда реже, чем раньше, так как имплицитно выражает не просто уважительное обращение, но указывает на вертикальные отношения с акцентом на преобладающий авторитет адресата. Иерархия в этом случае выстраивается не на основании сословного авторитета, такое обращение может быть использовано в отношении выдающихся людей в любой области общественной жизни или даже в более частных случаях личных взаимоотношений. Для выражения более глубокой формы уважения используются также такие формы, как *«Глубокоуважаемый...», «Многоуважаемый...»,* они ещё менее употребительны, обычно встречаются в официальных приглашениях на торжественные мероприятия и церемонии награждения. В тех случаях, когда адресатов несколько, например, если необходимо обратиться к коллективу сотрудников или определённой социальной группе, могут использоваться следующие выражения, содержащие в себе обобщённое обращение к группе лиц. Например, если речь идёт о трудовом коллективе, распространён оборот *«Уважаемые коллеги!»*, также к аудитории, объединённой по профессиональному либо другому социальному признаку, обращаются по родовому наименованию: *«Дорогие студенты!», «Уважаемые преподаватели!», «Дорогие пенсионеры!»* и др. В русском языке существенную роль играют знаки препинания, так, восклицательный знак в случае приведённых обращений указывает на приподнятое настроение, важность последующего заявления, в то время как запятая символизирует более спокойный, будничный и формальный характер затрагиваемых в письме вопросов.

Уважаемый (-ая) + Имя, Отчество (в именительном падеже)!	*Уважаемый Иван Васильевич!*
Уважаемый (-ая) + господин(-жа). Фамилия (в именительном падеже)!	*Уважаемый господин Петров!*
Уважаемый + должность органа власти!	*Уважаемый генерал-майор!*
Уважаемые + господа!	*Уважаемые дамы и господа!*
Глубокоуважаемый + имя, отчество	*Глубокоуважаемый Николай Васильевич!*

Слово *«уважаемый»*, употребляемое в качестве обращения в сочетании с наименованием должности или общественного положения, усиливает роль социального статуса лица в контексте данного обращения.

Сравнив способы и традиционные этикетные формы обращения в деловой переписке на иранском и русском языках, можно выделить следующие различия:

- русские стандартные речевые конструкции и клише в деловой переписке отличаются краткостью и лаконичностью, использование распространённых или перегруженных обособлениями предложений несвойственно для делового стиля речи, в то время как персидская письменная речь тяготеет к большим объёмам и тяжёлым конструкциям, которые способны придать тексту необходимые вес и торжественность;
- для персидского языка более характерны формы церемониальной вежливости, которые распространяются и на деловую переписку тоже, поэтому способов выразить уважение адресату, а также непосредственных форм обращения у иранцев гораздо больше как по количеству, так и по качеству, то есть эмотивная составляющая иранских форм вежливого обращения несёт гораздо больше нагрузки. Для русского языка подобные шаблоны общения неорганичны, поскольку они лишали бы деловой стиль его главной черты – нейтральности;
- помимо таарофа в иранской переписке обязательно непосредственному обращению к адресату предшествует имя *Аллаха*, найти в деловом стиле письма подобные речевые обороты в русской традиции не представляется возможным [7, с. 35].

Сфера делового общения не ограничивается переговорами и перепиской между компаниями или официальными представителями крупных фирм и общественных организаций, как может показаться на первый взгляд. Деловое общение – гораздо более широкое поле речевой реализации, в юрисдикцию которого входит также и регулирование непосредственной живой коммуникации между людьми с целью установления взаимовыгодных связей. Таким образом, любые рабочие командировки и конференции тоже представляют собой ситуации делового общения. Именно в этих условиях необходимо учиться ориентироваться молодым специалистам, изучающим русский язык, потому что реальные условия общения зачастую вызывают замешательство ввиду недостаточного понимания культурных особенностей этикетных формул, характерных для конкретной нации. Существует ряд формальных фраз, регулирующих общение на разных его стадиях, самые распространённые из них приведены в табл. ниже.

	Традиционные формы обращения в русском языке
Обращение	Обращения к родственникам (*мама, папа, брат*); поименные обращения *(Олег Валерьевич, Ольга Семёновна)*; господин/госпожа; товарищ, гражданин/гражданка; гендерные (*парень, девушка*) и возрастные, социальные маркеры (*женщина, мужчина, дедушка, бабушка, коллега, доктор, профессор)*. Существуют две формы обращений – на «*ты*» и на «*Вы*»
Приветствие	*Здравствуйте; доброе утро/день/вечер; привет; рада встрече; приветствую вас*
Прощание	*Пока; до свидания; до встречи; всего хорошего; увидимся; удачи!; давай! (в неформальном общении)*
Знакомство	*Очень приятно; разрешите представиться; будем знакомы; позвольте вам представить; давно хотел(-а) с вами познакомиться*
Извинение	*Прошу прощения; извините, пожалуйста; приношу свои извинения; прошу меня простить; извиняюсь*
Благодарность	*Спасибо; спасибо большое; благодарю вас*
Поздравление	*Поздравляю вас с …; разрешите поздравить с … (в русском языке поздравление и пожелания часто объединяются в единый блок)*
Просьба	*Не могли бы вы; пожалуйста; если вам нетрудно/не составит труда; будьте так любезны; могу я вас попросить?; я бы вас попросил(-а)*

Использование таарофа в иранском этикете не находит эквивалента в русском языке, связано это даже не с ментальными факторами, а, скорее, имеет историко-культурное обоснование, то есть связано с естественными историческими процессами, которые возымели эффект на социальные нормы в России, в отличие от иранских. В то же время в России есть множество формул вежливости, которые могут быть похожи на таароф, для ясности в табл. ниже приведены примеры типичных ситуаций и используемых в контексте таарофов.

При покупке товаров, оплате услуг	*Не стоит, пожалуйста, будьте нашим гостем (эквивалент английского выражения «Don't mention it»*, *«Not at all»*, *«Anyway»)*
При входе в общественное место, лифт	*Проходите, пожалуйста, Вы здесь старший*
При приглашении в гости и на мероприятии	1. *Пожалуйста, мы к вашим услугам (эквивалент английского выражения «We are at your service». 2. «Оставили ваши шаги над нашими глазами»* (в данном случае приведён буквальный перевод, поскольку в русском языке не было найдено эквивалентных по значению выражений)
Во время приёма пищи	*Пожалуйста, угощайтесь, накладывайте себе побольше (эквивалент английского выражения «help yourself»)*
При встрече	Обращаются на *Вы*. Формы обращений *«господин» или «госпожа»* демонстрируют высокую степень уважения
Во время приветствия	Необходимо вставать, показывая уважение

Чтобы у студентов в полной мере сложилось представление об уместности использования тех или иных стратегий речевого поведения, преподаватели должны предоставлять объёмную культурологическую справку об отдельных видах клише и паттернов, интегрировать некоторые из них в игры и упражнения на отработку конкретных коммуникативных ситуаций, вовлекая учащихся в непосредственный процесс практического применения данных выражений. Немаловажным окажется обращение к литературным и медиаисточникам, в которых отдельные ситуации речевого поведения можно было бы совместно обсудить и впоследствии разыграть.

Отдельное внимание стоит уделить правилам знакомства и приветствия, поскольку они зачастую позволяют с первых минут общения сделать несколько выводов относительно национальных культурных особенностей.

Люди в Иране достаточно общительные и дружелюбные, они могут начать разговор с незнакомым человеком в общественном месте, подобное поведение не считается вторжением в личное пространство. В письменной речи бытуют традиционные представления об обращении, поэтому даже в неофициальной переписке люди редко предпочитают обращение по имени, используя более громоздкие формулы этикетного обращения, включающие в себя имя и следующую за ним фамилию. Исключение могут составлять отношения между родственниками и близкими друзьями, но и здесь специфика письменной коммуникации определяется форматом иерархических отношений, представленных в данном сообществе.

Деловая и официальная письменная речь, как известно, используется не только в деловой, но и в академической среде, где существуют свои нормы обращения. В России при написании электронных писем преподавателям студенты чаще всего используют стандартные нейтральные формулы обращения: *«Здравствуйте, Мария Станиславовна!»*, после чего идёт основное содержание письма и заключение *«С уважением, Иванов Пётр»*. В Иране в личном общении студенты в обращении к преподавателям ссылаются на должность, подчёркивая статус адресата, а после следует фамилия. Если студент хочет выразить особое уважение, то используется трёхчастная формула: *госпожа/господин*, должность, фамилия. Такая конструкция в живом общении редко употребима и свойственна письменной речи.

В общении со сверстниками как русские, так и иранские студенты прибегают к стандартным формулам обращения по имени, если же обращаются к незнакомому человеку, то предпочтение отдаётся безличным конструкциям: *«Извините, не могли бы вы подсказать?»*, *«Прошу прощения, подскажите, пожалуйста, в какой стороне метро?»*, *«Позвольте пройти?» и т.д.*

Речевой этикет в Иране отличается наличием множества условных форм вежливости и выражения собственной обеспокоенности за чувства собеседника, чем объяснятся эмоциональная насыщенность, которая в переносе на русский язык может приниматься за избыточность. Даже совершая телефонный звонок, иранцы должны объяснить причину звонка, извиниться за возможные неудобства, беспокойство собеседника, расспросить о здоровье, семье, работе и других областях жизни знакомого. Причём цель разговора, самая суть подлежит обсуждению только после этих формальностей, таарофов.

Переводя предмет разговора с собеседника на свои собственные нужды, иранцы обмениваются извинениями и вежливыми формами, например: *«Прошу прощения»*, *«Извини(-те)»*, *«Прости(-те)»*, а для собеседников характерно отвечать на это другими вежливыми формулами, которые снимают вину и напряжение с обращающегося – *«Пожалуйста»*, потом *«Нет проблем!»*, *«Что за слова!»*, *«Что Вы?!»* [8, с. 283].

Здравствуйте!	سلام علیکم!
Извините, я могу отнять у вас несколько минут времени?	ببخشید، می تونم چند لحظه وقتتون و بگیرم؟
Да, пожалуйста, говорите.	بله، خواهش می کنم بفرمایید.
Меня зовут Амир. Если Вы также желаете, я хотел бы задать Вам несколько вопросов о конференции.	من امیر هستم. اگرمزاحم نباشم، می خواستم درمورد کنفرانس چند تا سوال ازتون بپرسم.
Нет проблем! Пожалуйста!	مشکلی نیست، بفرمایید!

К сожалению, несмотря на усиление сотрудничества между Ираном и Россией, упрочнение экономических, научных и политических связей между странами, в настоящее время нет пособия по межкультурному взаимодействию с иранскими деловыми партнёрами.

На сегодняшний день всё более явной становится необходимость в создании нового типа учебных пособий для иранских студентов, которые включали бы в себя не просто формальные аспекты изучаемого языка, но более пристальное внимание уделяли социокультурным аспектам, отдавая предпочтение коммуникативному методу. Кросс-культурный подход в изучении особенностей ведения бизнеса в России и Иране открывает новые возможности для сотрудничества и взаимного обогащения стран, его внедрение в систему образования позволило бы легче ассимилироваться в языковых реалиях потенциальных бизнесменов.

Безусловно, изучение русского языка для носителей языка фарси – сложная цель, не только из-за формальной и исторической разобщённости языков, но из-за культурной дистанции, пролегающей между традициями и обычаями двух развитых культур. Современным иранским бизнесменам нужны учебники, коммуникативная составляющая которых будет представлена более широко и разносторонне, чем в имеющихся пособиях, поскольку именно социокультурный фактор, как становится ясно по мере исследования, является ключевым в постижении ментальности и речевой культуры страны-сотрудника.

Библиографический список

1. Яхьяпур М. *Правила оформления официальной и частной переписки в русском языке*. Иран: Тегеранский университет, 2009.
2. Яхьяпур М. Рассмотрение структуры русских писем. *Исследование иностранных языков*. 2001; № 10: 44 – 54.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам*. Москва: Русский язык. Курсы, 2018.
4. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Под редакцией А.Н. Щукина. Москва, 2003.
5. Ганапольская Е.В., Хохлова А.В. *Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий*. Санкт-Петербург, 2010.
6. Ахмади З. *Обучение иранских студентов русскому речевому этикету (речевые акты «извинение» и «просьба»)*. Москва, 2016.
7. Голестан П. Трудности обучения иранских студентов-филологов официально-деловой переписке. *Русский язык за рубежом*. 2012; № 4: 33 – 36.
8. Замани С. Речевой этикет «Таароф» [Taarof] (تعارف) в иранской культуре. *Горизонты современной русистики:* сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летнему юбилею академика В.Г. Костомарова. Москва, 2020: 280 – 285.

References

1. Yah'yapur M. *Pravila oformleniya oficial'noj i chastnoj perepiski v russkom yazyke*. Iran: Tegeranskij universitet, 2009.
2. Yah'yapur M. Rassmotrenie struktury russkih pisem. *Issledovanie inostrannyh yazykov*. 2001; № 10: 44 – 54.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2018.
4. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Pod redakciej A.N. Schukina. Moskva, 2003.
5. Ganapol'skaya E.V., Hohlova A.V. *Russkij yazyk i kul'tura rechi. Semnadcat' prakticheskih zanyatij*. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Ahmadi Z. *Obuchenie iranskih studentov russkomu rechevomu `etiketu (rechevye akty «izvinenie» i «pros'ba»)*. Moskva, 2016.
7. Golestan P. Trudnosti obucheniya iranskih studentov-filologov oficial'no-delovoj perepiske. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2012; № 4: 33 – 36.
8. Zamani S. Rechevoj `etiket «Taarof» [Taarof] (تعارف) v iranskoj kul'ture. *Gorizonty sovremennoj rusistiki:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letnemu yubileyu akademika V.G. Kostomarova. Moskva, 2020: 280 – 285.

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 378.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-27-29

Golub R.R., *postgraduate (44.06.01 Education and pedagogical science), Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: romangolub2016@mail.ru*
Gorbacheva D.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: gordiana1@mail.ru*
Shcherbakov I.E., *postgraduate (44.06.01 Education and pedagogical science), Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: sirbakovsky@gmail.com*

TRAINING SPECIALISTS IN THE SPHERE OF ADVERTISING: OVERVIEW OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND EMERGING COMPETENCIES. The article presents the specifics of training personnel for the advertising sector, provides an analysis of necessary competencies, identifies educational technologies necessary for training specialists in the advertising sector in modern conditions. The authors come to the conclusion that training of specialists in the field of advertising is inextricably linked with the requirements of employers and the requirements of the labor market. It is revealed that in modern large-sized international companies, advertising specialists are placed on a par with strategic managers managing business development. Taking these requirements into account on the part of educational organizations will allow future workers in creative industries not only to solve the problem of employment, but also to effectively implement production activities.

Key words: **educational program, specialist, advertising sphere, educational technologies, competencies.**

Р.Р. Голуб*, аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: romangolub2016@mail.ru*
Д.А. Горбачева*, д-р пед. наук проф., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: gordiana1@mail.ru*
И.Е. Щербаков*, аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: sirbakovsky@gmail.com*

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ РЕКЛАМЫ: ОБЗОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМИРУЕМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье представлена специфика подготовки кадров для сферы рекламы, дается анализ необходимых компетенций, определены образовательные технологии, необходимые для подготовки специалистов сферы рекламы в современных условиях. Авторы приходят к выводу о том, что подготовка специалистов в сфере рекламы неотрывно связана с требованиями работодателей и запросами рынка труда. Выявлено, что в современных крупных международных компаниях специалистов по рекламе ставят в один ряд со стратегическими менеджерами, управляющими по развитию бизнеса. Учет этих требований со стороны образовательных организаций позволит будущим работникам креативных индустрий не только решить проблему трудоустройства, но и эффективно реализовывать производственную деятельность.

Ключевые слова: **образовательная программа, специалист, сфера рекламы, образовательные технологии, компетенции.**

Реклама сегодня выступает той сферой, которая позволяет не только продвигать продукт на рынок, но и формировать спрос на него. В отличие от международных компаний российские организации сравнительно недавно стали активно привлекать в штат специалистов по рекламе. Это стало объективной необходимостью современной рыночной, высококонкурентной экономики. Эффективный специалист по рекламе – это не только креативный работник, знающий методы и приемы создания рекламы и реализации рекламной компании, но и психолог.

В рейтингах направлений подготовки и специальностей «Реклама и связи с общественностью» в образовательных учреждениях России в последние десять лет занимает одну из лидирующих позиций. Это связано с тем, что большинство абитуриентов оценивают ее как сферу деятельности, где можно проявить себя, где есть место для креативности и реализации творческих идей. Позитивным моментом является то, что выпускники отделений и факультетов по направлению «Реклама и связи с общественностью» имеют возможность широкого выбора будущего места работы. Не секрет, что проблема трудоустройства по специальности у выпускников образовательных учреждений (средних, высших) стоит на одном из первых мест. В этих условиях молодые «рекламисты» имеют серьезные преимущества при трудоустройстве, что можно объяснить рядом аргументов.

Специалист по рекламе, как уже отмечалось выше, сочетает в себе не только экономическую, но и творческую деятельность. Высокопрофессиональный специалист в сфере рекламы – это профессионал широкого профиля, разбирающийся в вопросах развития бизнеса, маркетинге, менеджменте, психологии, обладающий знаниями компьютерных технологий и являющийся творческой личностью.

Подготовка специалиста в сфере рекламы в современном образовательном процессе заключается не только и не столько в получении ряда теоретико-методологических основ знаний, но и в освоении массы полезных прикладных навыков, среди которых следует отметить основные, такие как умение писать креативные рекламные тексты, делать фото- и видеорепортажи, разрабатывать проекты в графических программах на ПК, делать презентации и т.д.

Большая часть будущих специалистов сферы рекламы – это профессионалы высокого класса, способные не только работать по найму в крупных государственных, муниципальных, общественных или частных компаниях, но и создавать собственные медиапроекты, рекламные или PR-агентства.

Специалистом, с точки зрения науки, является человек, обладающий набором теоретических знаний и практических навыков в определенной сфере деятельности, например, отрасли производства, искусстве, науке и т.д. [1]. Данный набор теоретических знаний и практических навыков определяют компетенции будущего специалиста. Необходимо отметить, что понятие «компетенция» было введено еще в 1965 году американским лингвистом Ноэмом Хомским и обозначало совокупность способностей человека к выполнению какой-либо деятельности. В ходе написания статьи были изучены понятия «компетенция» и «компетентность», исследование генезиса этих понятий позволяет сделать вывод, что сегодняшний этап развития компетентностного подхода предполагает выделение компетенции специалиста в качестве предмета изучения не только в образовательной среде, но сфере бизнеса, что и определяет проблему нашего исследования.

Выделим ряд важнейших компетенций, которыми должен обладать конкурентоспособный работник, по мнению работодателя. В их число входят: трудолюбие, ответственность, умение работать в команде, стремление к профессиональному росту и лояльность. Проанализируем подробно каждую из компетенций.

Трудолюбие, по мнению руководителей, гораздо важнее совокупности знаний и навыков, которыми обладает работник, поскольку любые знания и навыки при наличии трудолюбия восполняются и преумножаются.

Что касается ответственности, то для работодателя важным является то, что работник может брать ответственность за свои решения и действия, а не перекладывает их на членов коллектива. Это подчеркивает такую его черту, как умение работать в коллективе, сообща и бесконфликтно, создавая благоприятную, дружескую атмосферу. Высокий профессионализм, несомненно, влияет на показатели эффективности компании, качество выполненных работ, производительность труда работника. Но уровень профессионализма – величина непостоянная, что требует от работника непрерывного развития, готовности и стремления к личностному росту, независимо от опыта работы, стажа и возраста работника. Считается, что если человек повышает уровень профессионализма и квалификации, совершенствуется в своей деятельности, обучается, развивается, то и компания, в которой он трудится, будет повышать свою конкурентоспособность и финансовые результаты. Приверженность миссии, целям и задачам компании, ощущение работника частью «производственной системы» определяют лояльность работника, понимание ценности компании, ее развития и эффективности.

Вышеперечисленные качества работника для работодателей выступают важнейшими компетенциями в современных условиях хозяйствования. Для специалиста в сфере рекламы к представленным выше компетенциям следовало бы отнести еще одну очень важную характеристику работника – креативность.

Проведенный анализ научных исследований по этой теме показал, что, рассматривая понятие «креативность», многие авторы отмечают, что это не столько природная характеристика человека, сколько формируемая и развиваемая во времени, с учетом опыта работы и выполняемыми функциями [2; 3; 4]. Если работник ставит и реализует творческие задачи, постоянно в этой деятельности совершенствуется, то его степень креативности идей и работ повышается.

Классическим определением креативности является (дословно с латинского «творческий», с английского) «уровень творческой одаренности» [2]. Впервые данный термин был введен американским психологом Джоем Полом Гилфордом в середине XX века. Данный термин можно трактовать в широком и узком смыслах. Так, в широком смысле понятие креативности авторы статьи определяют как способность к своеобразному, нетрадиционному, творческому и смелому решению проблем, созданию нового продукта при помощи нестандартных ресурсов и оригинальных инструментов.

Таким образом, одним из актуальных требований к современному специалисту сферы рекламы является творческий подход к решению проблемы, задачи, выполнению работы, созданию продукта. В узком смысле креативность равняется творчеству. Сегодня именно эта компетенция работника активно изучается психологами. Креативный человек, по мнению психологии, обладает рядом очень важных свойств: во-первых, это достаточный уровень интеллекта; во-вторых, гибкость мышления; в-третьих, установка на творчество как жизненная позиция человека. Эти характеристики, как и в целом компетенция креативности, должны развиваться в процессе подготовки специалиста, поскольку специалист в сфере рекламы, как никто другой, должен быть нестандартно мыслящим человеком.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 42.03.01 Реклама и связи с общественностью [5] предполагает, что выпускник-бакалавр будет готов к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: авторского, редакторского, проектного, маркетингового, организационного, социально-просветительского, технологического.

В ходе обучения по программе «Реклама и связи с общественностью» у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Проблемой исследования также является вопрос о том, какие образовательные технологии должны использоваться в процессе подготовки, чтобы действительно эти компетенции, закрепленные в государственном образовательном стандарте, были сформированы и соответствовали требованиям работодателей.

Обратимся к понятию «образовательная технология». Данный термин можно рассмотреть в документах ЮНЕСКО и непосредственно в традиционной педагогике как науке. Обобщенное понятие предполагает, что образовательная технология представляет собой системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия [6]. Технология – это совокупность форм, методов, приемов и средств, применяемых в какой-либо деятельности. Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса. Образовательный процесс как система рассматривает технологии, кадры, ресурсы как элементы системы, взаимодействующие и взаимовлияющие. Образовательная технология – это система взаимодействия педагога и учащегося, в результате взаимодействия которых у учащегося формируются определенные компетенции [7, с. 21]. Основные образовательные технологии, которые необходимо использовать для подготовки специалиста сферы рекламы:

- личностно ориентированная технология;
- информационно-коммуникационные (ИКТ-технологии);
- технология проблемного обучения;
- рейтинговая интенсивная технология модульного обучения;
- игровая технология;
- практико-ориентированная технология;
- технология разноуровневого обучения.

Целью личностно ориентированной технологии является всестороннее и максимальное развитие индивидуальных способностей обучающегося. Если говорить о природе данной образовательной технологии, то следует отметить, что она используется не только в высшей школе, но изначально в средней образовательной школе, поскольку технология личностно ориентированного обучения заключается в приспособлении и активном использовании приемов и методов взаимодействия «педагог – обучающийся», исходя их личностных характеристик второго, где обучающемуся приходится подстраиваться под модель обучения, под технологии преподавания, а педагог ориентирован на потребности и способности обучающихся.

Информационно-коммуникационные (ИКТ-технологии) направлены на развитие у студентов программированного обучения, умения использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности, позволяют открыть новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии обучения и подготовки специалиста в сфере рекламы – это ни что иное, как процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер, что важно для будущего рекламиста, в компетенции которого включают умение использовать IT-технологии при разработке рекламы.

Технология проблемного обучения подразумевает создание преподавателем проблемных ситуаций, работая над которыми обучающийся формирует опыт практического решения задач в профессиональной сфере, формирует самосто-

ятельность обучающегося, развивает творческое мышление, креативность, логику, рациональное и критическое мышление.

Единицей рейтинговой модульной технологии обучения и базисом планирования изучаемой дисциплины выступает модуль. Модулем называется логически завершенный, методически и организационно, информационно обеспеченный блок учебной дисциплины. Подобный учебный процесс в виде совокупности учебных блоков позволяет обучающимся эффективно овладеть компетенциями. Рейтинговая составляющая реализуется в зачётно-экзаменационный период обучения через балльно-рейтинговую систему оценки знаний обучающихся. Это позволяет не только оценить, осуществить контроль за процессом овладения знаниями и формированием навыков у обучающихся, но и мотивировать их к повышению качества обучения не только со стороны учащихся, но и педагогов.

С целью совершенствования процесса подготовки специалистов в сфере рекламы сегодня активно внедряются методы игровых технологий. Игровые технологии в виде педагогических игр применяются с целью формирования практических навыков и расширения теоретических знаний на основе имитационного моделирования и ролевого поведения. Следует отметить, что данная технология сегодня активно используется в учебном процессе в виде деловых игр и при решении ситуационных задач. Восприятие данной технологии со стороны обучающихся очень положительное и дает значительный эффект в освоении дисциплины.

Практико-ориентированная технология заключается в выполнении обучающимся практических задач, как правило, на базе практики. Для специалистов в сфере рекламы базами различного вида практик, закрепленных в учебном плане направления подготовки, должны быть рекламные агентства, интернет-компании по рекламной деятельности, дизайн-мастерские, медийные компании и прочие, осуществляющие рекламную и PR-деятельность. Огромным значением обладает данный вид образовательных технологий, поскольку именно он дает возможность на практике применить будущему специалисту теоретические знания, методологию и развить практические навыки.

Что касается технологии разноуровневого обучения, то данная технология на практике реализуется в том, что специалиста в области рекламы начинают готовить на уровне среднего образования, затем обучающийся может выбрать более высокий уровень подготовки – высшее образование, затем обучение в магистратуре, аспирантуре. Разноуровневая модель обучения представляет собой логически связанный, углубленный процесс формирования специалиста.

Подводя итог, следует отметить, что многообразие образовательных технологий позволяет сегодня не только реализовать цель и задачи Федерального государственного образовательного стандарта, но и подготовить специалиста для креативных индустрий, способного быть конкурентоспособным на рынке труда и отвечать актуальным требованиям работодателей.

Библиографический список

1. *Квалификационные требования к должностям: основные критерии, образование, навыки*. Available at: yr-expert.com
2. Степанов А.А., Савина М.В., Красюкова Н.Л. и др. *Креативный менеджмент:* учебник. Москва: Дашков и К, 2018. Available at: https://e.lanbook.com/book/103772
3. Горбачева Д.А. *Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
4. Дружинин В.Н., Богоявленская Д.Б., Бабаева Ю.Д. *Психология одаренности и творчества*: монография. Москва, 2017.
5. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Available at: fgosvo.ru
6. *Инфоурок: ведущий образовательный портал России. Образовательные технологии как способ развития универсальных учебных действий*. Available at: infourok.ru
7. Рыбцова Л.Л. и др. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014.

References

1. *Kvalifikacionnye trebovaniya k dolzhnostyam: osnovnye kriterii, obrazovanie, navyki*. Available at: yr-expert.com
2. Stepanov A.A., Savina M.V., Krasyukova N.L. i dr. *Kreativnyj menedzhment:* uchebnik. Moskva: Dashkov i K, 2018. Available at: https://e.lanbook.com/book/103772
3. Gorbacheva D.A. *Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov vuzov kul'tury i iskusstv – buduschih specialistov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: aksiologicheskij podhod*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. Druzhinin V.N., Bogoyavlenskaya D.B., Babaeva Yu.D. *Psihologiya odarennosti i tvorchestva*: monografiya. Moskva, 2017.
5. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: fgosvo.ru
6. *Infourok: veduschij obrazovatel'nyj portal Rossii. Obrazovatel'nye tehnologii kak sposob razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij*. Available at: infourok.ru
7. Rybcova L.L. i dr. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2014.

Статья поступила в редакцию 11.02.21

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-29-32

Guz N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: gna@city.biisk.ru*

Fedorova V.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: kwg@mail.biysk.ru*

IMMANENT AND CONTEXTUAL APPROACHES TO A LITERARY TEXT IN TEACHING LITERATURE. The article is dedicated to the methodological problem of the analysis of a literary text in the process of teaching literature. The choice of one or more methods for analysis usually depends on the text itself and the researcher's goals. In methodological practice the most productive and appropriate one is the combination of two approaches – immanent and contextual. These two approaches cover almost all the main literary methods and contribute to a holistic and adequate comprehension of the text. Taking into account the positions in the study of this problem of A.P. Skaftymov, Yu.M. Lotman, A.F. Losev, M.M. Bakhtin, M.L. Gasparov, V.E. Khalizev, the article considers in detail the possibilities and limits of using immanent and contextual analysis in the study of a literary work. Numerous examples from the Russian classics of the 19th and 20th centuries are given. The article is projected both on school literature lessons, and on teaching the history of Russian and foreign literature at the university.

Key words: **analysis, method, learning, immanent, contextual, close context, distant context, comprehension.**

Н.А. Гузь, *д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: gna@city.biisk.ru*

В.Г. Федорова, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kwg@mail.biysk.ru*

ИММАНЕНТНЫЙ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена методологической проблеме анализа художественного текста в процессе обучения литературе. Выбор одного или нескольких методов для анализа обычно зависит от самого текста и целевых установок исследователя. Но в методической практике наиболее продуктивным и целесообразным представляется сочетание двух подходов – имманентного и контекстуального. Эти два подхода охватывают практически все основные литературоведческие методы и способствуют целостному и адекватному пониманию текста. С учетом позиций в исследовании этой проблемы А.П. Скафтымова, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, М.Л. Гаспарова, В.Е. Хализева в статье подробно рассмотрены возможности и границы использования имманентного и контекстуального анализа при изучении литературного произведения. Приведены многочисленные примеры из русской классики 19 – 20 веков. Материал статьи проецируется и на школьные уроки литературы, и на преподавание истории русской и зарубежной литературы в вузе.

Ключевые слова: **анализ, метод, обучение, имманентный, контекстуальный, близкий контекст, дальний контекст, понимание.**

Методологическая парадигма литературоведения сегодня достаточно широка и включает в себя как традиционные, академические, так и новые, современные методы. Выбор одного или нескольких из них для анализа художественного произведения обычно зависит от самого текста и, соответственно, от целевых установок исследователя. Но в методической практике обучения литературе наиболее продуктивным и целесообразным представляется сочетание двух подходов – имманентного и контекстуального. Эти два подхода охватывают практически все основные литературоведческие методы и способствуют целостному и адекватному пониманию текста.

Имманентный – присущий природе исследуемого предмета, его внутреннему миру, внеположный внетекстовым проекциям. Имманентный подход, или анализ (в данном случае операциональное название не имеет значения) в соответствии с семантикой слова направлен на содержание и структуру произведения, на его формальные элементы, их соотношение и функции, он не предполагает выхода за рамки текста. Принципы этого подхода были сформулированы в 20-е годы прошлого века А.П. Скафтымовым, который считал, что «состав произведения сам в себе носит нормы его истолкования», и поэтому необходима «полнота пересмотра всех слагающих произведение единиц (внутренний состав действующих лиц во всем объеме, картины, эпизоды, сцены, авторские экспликации и проч.). Каждый ингредиент, обслуживая общую направленность произведения, оформляет и указывает место его центрального зерна и, следовательно, необходимо должен быть учтен в общем соотношении действующих сил произведения» [1, с. 138]. Имманентный подход неоднократно отстаивал М.Л. Гаспаров, образцы анализа представлены им в статьях «Снова тучи надо мною…», «Фет безглагольный…» и «Методика анализа». М.Ю. Лотман называл этот подход монографическим и признавал в качестве исходного рассмотрение текста «от первого слова до последнего» [2, с. 23].

Контекстуальный подход предполагает установление биографических, исторических, литературных, культурных, социальных и других связей художественного текста. К «близкому» контексту (терминология М.М. Бахтина) относится творческая история произведения, биографические сведения об авторе, литературный контекст. «Далекие» контексты – культурно-исторический, социальный, мифологический, литературный в аспекте традиций. На первый взгляд, контекстуальный подход проще имманентного. Но А.Ф. Лосев писал: «Среди множества литературоведческих и языковедческих категорий обращают на себя внимание категории текста и контекста. Их... всегда считали общепонятными и мало входили в их языковедческий, литературоведческий и искусствоведческий анализ. Тем не менее здесь тоже кроются огромные трудности. Нужно помнить, что в науке является самым трудным как раз то, что интуитивно понятно и ни для кого не представляет на первый взгляд никаких затруднений... О контексте... обычно знают только то, что он как-то меняет данный текст. Но как именно он меняет и какова эстетическая и логическая сущность этого изменения? Здесь обычно мало кто задумывается» [3, с. 19]. В современном литературоведении классификации контекстов варьируются, но принципиальной роли это не играет.

Ю.М. Лотман высказывал мысль о взаимодополняемости имманентного и контекстуального анализов: «Типологически возможны два подхода к изучению художественного произведения. Первый исходит из представления о том, что сущность искусства скрыта в самом тексте и каждое произведение ценно тем, что оно есть то, что оно есть. В этом случае внимание сосредоточивается на внутренних законах построения произведения искусства. Второй подход подразумевает взгляд на произведение как на часть, выражение чего-то более значительного, чем самый текст: личности поэта, психологического момента или общественной ситуации. В этом случае текст будет интересовать исследователя не сам по себе, а как материал для построения перечисленных выше моделей более абстрактного уровня» [2, с. 28].

Как же в процессе обучения литературе использовать имманентный и контекстуальный подходы? Имманентный должен быть основным и постоянным, с него следует начинать анализ литературного произведения – его внутреннего мира, компонентов, образной системы, идейно-эстетического своеобразия, художественно-изобразительных средств и т.д. Строго говоря, имманентным является подход к тексту формалистов и структуралистов. Но если для первых в центре внимания стоял «прием» как элемент создания текста, то для вторых главным было выявление структуры текста и соотношение ее элементов между собой. Имманентный анализ необходим всегда, контекстуальный нужен только при наличии внетекстовых связей. Контекстуальный анализ должен быть вторичным и дополнять имманентный подход, ни в коем случае не подменяя его. Контекстуальный анализ должен углублять понимание текста, выявлять его обусловленность внешними факторами. Существует несколько подходов к типологии контекстов. В.Е. Хализев выделяет авторский контекст («литературные и первично-жизненные явления», контекст творчества (схожие явления в разных произведениях) и контекст восприятия («совокупность читательских, литературно-критических, художественных, научных, публицистических откликов на произведение») [5, с. 21 – 22]. В работе со студентами нам представляется более удобным использовать бинарную классификацию М.М. Бахтина, о которой упоминалось выше, – близкие и далекие контексты.

Рассмотрим так называемые близкие контексты. Творческая история произведения может уточнить авторский замысел, что важно для понимания идейного смысла произведения. Так, И.С. Тургенев уже после публикации журнального варианта романа «Рудин» дописал эпилог с целью изменить отношения читателей и к главному герою, и к русскому либерализму первого этапа его развития. Рудин погибает на баррикадах Парижа со знаменем в руках, и это придает образу ореол героизма, несмотря на некоторые снижающие пафос ситуации детали (позднее появление на баррикадах, когда исход уже был предрешен, упал ничком, внешний вид). Изменение задуманной хронологии «Войны и мира» (от 1856 г. до 1805 г.) помогает понять причинно-следственные связи в историческом мышлении Л.Н. Толстого. Задумав роман о возвращающихся после 30-летней сибирской ссылки декабристах, Толстой понял, что начинать нужно с 1825 года – эпохи их восстания. Но, поскольку мировоззрение декабристов было сформировано Отечественной войной 1812 года, возникла необходимость в обращении к этой странице русской истории. А так как война 1812-го была связана с 1805-м годом, то писатель начал роман с этого времени. В то же время, называя свой роман-эпопею «книгой о прошедшем», Толстой отзывается в ней на многие важнейшие проблемы современности – 60-х годов XIX века. Он осмысливает причины поражения в Крымской войне; обращаясь к событиям 50-летней давности, ищет ответа на вопрос, почему «…тогда, – по словам Л.Н. Толстого, – мы отшлёпали Наполеона, теперь нас отшлёпал Наполеон III». По мнению К.Н. Ломунова, «роман Толстого был не просто связан с эпохой 60-х годов, но и мог возникнуть лишь в атмосфере кипения страстей вокруг главного вопроса эпохи – о роли народа в истории, о его судьбах» [6, с. 97].

Знание биографии писателя в эпических произведениях повышает уровень достоверности изображаемого, что далеко не безразлично для реализма, а в лирике помогает проникнуться эмоциональным настроем стихотворения, то есть способствует эмпатии, сопереживанию. Без знания биографий Ф.И. Тютчева, Н.А. Некрасова и А.А. Фета никогда не понять денисьевский и панаевский циклы, а также стихотворения, связанные с Марией Лазич. «О, этот Юг, о, эта Ницца! О, как их блеск меня тревожит! Жизнь, как подстреленная птица, подняться хочет – и не может. Висят поломанные крылья….», – стихотворение написано после смерти Елены Александровны Денисьевой и передает состояние Тютчева, приехавшего в Ниццу, и знание этих фактов биографии поэта поможет глубже понять драматизм стихотворения. «Стихи о Прекрасной даме» А. Блока – проекция его отношений с Л.Д. Менделеевой.

Драма в семье Майковых, глубоко переживаемая И.А. Гончаровым, заставила его изменить название и концепцию задуманного произведения о художнике и поставить акцент на общественной проблематике, а также идеализировать образ Тушина. Жена сына Майковых покинула семью с нигилистом, и первоначальное название романа «Художник» было заменено на «Обрыв», что способствовало и появлению символического подтекста, и другой расстановке образов. В рассказе князя Мышкина, героя романа Ф.М. Достоевского «Идиот», о неимоверных страданиях человека перед казнью отражены непосредственные переживания самого писателя, приговоренного к смертной казни и ожидавшего неминуемой смерти на эшафоте. Скандальную повесть Л.Н. Толстого «Крейцерова соната» нужно рассматривать в свете семейной драмы писателя. «Дни Турбиных», «Бег», Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова во многом отражают жизненный опыт автора.

Без понимания личности писателя и знания его биографии можно неверно интерпретировать те или иные образы и целые произведения, подменить позицию автора своим видением. Это произошло с Л.Н. Толстым, увидевшим в чеховской Душечке воплощение женского предназначения, поскольку, в его представлении, женщина должна быть женой и матерью. А.П. Чехов же, прежде всего, ценил в женщине личность, чего совершенно была лишена его героиня – этим и вызвана авторская ирония. А сложность образа Дон Гуана из «маленькой трагедии» «Каменный гость» А.С. Пушкина, неоднозначность его чувств и мотивов связана с определенным сходством автора и героя, из-за чего эта трагедия так и не была опубликована при жизни поэта. «Он вложил в «Каменного гостя» слишком много самого себя и относился к нему, как к некоторым своим лирическим стихотворениям, которые оставались в рукописи независимо от их качества. Пушкин в зрелый свой период был вовсе не склонен обнажать «раны своей совести» перед миром (на что, в какой-то степени, обречен каждый лирический поэт), и я полагаю, что «Каменный гость» не был напечатан потому же, почему современники Пушкина при его жизни не прочли окончания «Воспоминания», «Нет, я не дорожу...» и «Когда в объятия мои...», а не потому, почему остался в рукописи “Медный всадник”», – отмечала А. Ахматова [7, с. 193]. Без знания биографии А.С. Пушкина и А. Ахматовой не может быть верно понятно стихотворение «Смуглый отрок бродил по аллеям…». В этом же ряду стоит стихотворение Б. Пастернака «Нобелевская премия».

Исследователь С. Сендерович довольно убедительно показал, что комедия «Вишневый сад» – последняя шутка А.П. Чехова над самим собой, авторефлексия писателя [8]. Смысл последнего предложения из рассказа «Легкое дыхание» И.А. Бунина»: «Теперь это легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре», – раскрывается в свете нравственно-философских взглядов И.А. Бунина, на которые большое влияние оказала философия буддизма. Подобные примеры можно множить и множить.

Неверному толкованию может подвергнуться творчество писателя в целом, что случилось, например, с Н.В. Гоголем, чьи произведения были прочитаны В.Г. Белинским без оглядки на религиозные взгляды автора, что привело к

конфликту между критиком и писателем, нашедшем выражение в знаменитом письме Белинского к Гоголю. Непонимание возникло между Ф.М. Достоевским и В.Г. Белинским, поспешившим записать молодого автора в круг писателей «натуральной» школы. Критик обратился к «близкому», социальному контексту и совершенно не задействовал «далекий» контекст христианской культуры. По мнению М.М. Бахтина, интерпретатор должен согласовывать свою интерпретацию художественного произведения с системой ценностей той культурной традиции, которой наследует истолковываемый текст. Но у проблемы «контекстов понимания» есть и другой аспект: «В свете культурологической теории М. Бахтина тексты могут «переходить» из одного культурного контекста в другой, актуализируя скрытые, потенциально значимые смыслы» [9, с. 131]. Таким образом при восприятии текста происходит не только реконструкция культурного контекста той эпохи, которая его породила, но и актуализация социокультурного контекста последующих эпох. «Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими контекстами и переосмысление в новом контексте (в моем, в современном, в будущем)» [10, с. 207].

Контекст творчества автора бывает необходим для уточнения места произведения в ряду других, для выяснения типичности образов, тем, мотивов данного произведения в сопоставлении с остальными, «поскольку в массе яснее выявляются закономерности, присущие творчеству писателя в целом, его тяготение к определенной проблематике, своеобразие стиля и т.п.» [11, с. 239]. Так, Р. Якобсон показал, что «один комплекс мыслей, чувств и образов связывает «Медный всадник», посвященный историософской проблеме, и «Нет, я не дорожу мятежным наслажденьем», стихотворение, посвященное глубоко интимным, эротическим переживаниям» [8, с. 316], а М. Эпштейн обнаружил сходство поэмы «Медный всадник» и сказки «Золотая рыбка», которые разыгрывают один сюжет в трагической и комической версиях [12].

Изучение творчества писателя во всем объеме позволяет выявить эволюцию его нравственно-философских, социальных, этических и эстетических взглядов. Например, можно проследить, как от «Войны и мира» к «Воскресению» меняется концепция человека в творчестве Л.Н. Толстого, формируется его представление о «текучести» человека; увидеть, как с каждым новым романом углубляются идейные и социальные противоречия в произведениях Ф.М. Достоевского; очевиднее становится экзистенциальный конфликт, переживаемый героями А.П. Чехова.

С «далекими» контекстами сложнее, так как часто возникает проблема их границ: далекий контекст может расширяться весьма значительно, и существует опасность, что он «перекроет» имманентный анализ и уведет от собственно литературоведческой проблематики. Здесь важно ограничиться только той информацией, которая важна для адекватного понимания текста, и не более. Исторический и социально-исторический контексты должны привлекаться не в основных событиях той или иной эпохи (если только не об этих событиях идет речь), а строго в тех, пусть исторически менее значимых явлениях и ситуациях, которые непосредственно связаны с текстом. Рассказ И.С. Тургенева «Хорь и Калиныч» начинается с описания внешнего вида и манеры держаться двух собирательных образов мужиков Орловской и Калужской губерний, а также их деревень: «Орловский мужик невелик ростом, сутуловат, угрюм, глядит исподлобья, живет в дрянных осиновых избенках, ходит на барщину, торговлей не занимается, ест плохо, носит лапти; калужский оброчный мужик обитает в просторных сосновых избах, высок ростом, глядит смело и весело, лицом чист и бел, торгует маслом и дегтем и по праздникам ходит в сапогах. Орловская деревня ….. обыкновенно расположена среди распаханных полей, близ оврага, кое-как превращенного в грязный пруд. …изба лепится к избе, крыши закиданы гнилой соломой… Калужская деревня, напротив, большею частью окружена лесом; избы стоят вольней и прямей, крыты тесом…».

Без исторического комментария современный ученик или студент никогда не догадаются, что убогий вид одного и благосостояние другого объясняются крепостными повинностями: барщиной и оброком, а выбор повинности связан с составом почвы в упомянутых губерниях. Плодородная почва Орловщины давала хорошие урожаи, и помещики держали крестьян на барщине в ущерб их собственным наделам. Суглинки же Калужской губернии не приносили дохода, и помещику выгоднее было отпускать крестьян на оброк, что делало их более обеспеченными и уверенными в себе. Этими же причинами объясняется и различие в состоянии деревень. Понимание высокой авторской оценки Хоря требует характеристики личности древнегреческого философа: «Склад его лица напоминал Сократа: такой же высокий, шишковатый лоб, такие же маленькие глазки, такой же курносый нос». Наконец, проецируемое на Хоря убеждение рассказчика в том, «что Петр Великий был по преимуществу русский человек, русский именно в своих преобразованиях» нуждается в комментариях, раскрывающих и мировоззрение И.С. Тургенева, и суть реформ Петра I.

Иногда исторический контекст оказывается неявным, и при этом именно от его трактовки зависит выявление идейного содержания. Так, строки О. Мандельштама «Сто лет тому назад подушками белела // Складная легкая постель // И странно вытянулось глиняное тело: // Кончался века первый хмель» из стихотворения «Нет, никогда ничей я не был современник» можно комментировать по-разному. Современный авторитетный исследователь творчества поэта И.З. Сурат связывает это четверостишие с похоронами Ленина. Но дата создания текста (1924) и «сто лет тому назад», на наш взгляд, могут указывать и на смерть Байрона, со смертью которого вполне соотносится «кончался века первый хмель» (если учесть влияние романтизма и на искусство, и на жизнь европейского общества), и на обстоятельства его смерти – «складная легкая постель» (Байрон умер от лихорадки в порту Миссолунги, направляясь на помощь греческим повстанцам). Для верного понимания стихотворения О. Мандельштама «Кому зима – арак и пунш голубоглазый…» нужно знать, что написано оно как отклик на весть о смерти Н. Гумилева, обвиненного в участии в Таганцевском заговоре, а историческим фоном для него является Гражданская война в России с ее голодом и разрухой.

Особо важен для восприятия смысла художественного текста культурно-исторический контекст. Так, романы И.С. Тургенева, И.А. Гончарова, лирику А.А. Фета и ряда других авторов не понять без знания такого феномена русской культуры, как усадьба. Но усадьба – явление эпохальное и знаковое в русской культуре, а иногда деталь интерьера или костюма героя очень точно характеризуют его образ, и здесь тоже не обойтись без контекстуального анализа. Например, халат Обломова. В его описании пять раз повторяется восточный мотив: «персидская материя», «восточный халат», «без малейшего намека на Европу», «по неизменной азиатской моде», «восточная краска», причем восточный мотив дан не сам по себе, а в некоем противостоянии европейскому. Имплицитно через такую плотную частотность в одном абзаце восточного мотива актуализируется антитеза Восток – Запад, популярная в XIX – начале XX века и прочувствованная Гончаровым во время его кругосветного путешествия. Естественно, Восток вызывал в то время ассоциации с неподвижностью, созерцательностью, апатией, сном, и эти состояния проецируются на образ главного героя и далее реализуются в его характере и образе жизни.

Утрата контекста может привести к искажению смысла произведения, поэтому в таком случае важно реставрировать культурную эпоху, дать подробный культурно-исторический комментарий к произведению – замечательные образцы таких комментариев находим в работах Ю.М. Лотмана «Декабрист в повседневной жизни» (1975 г.), «О Хлестакове» (1975 г.), «Евгений Онегин» (1980 г.) «Сотворение Карамзина» (1987 г.) и др.

Очень продуктивно обращение к широкому литературному контексту, рассмотрение типологических и интертекстуальных связей текста с другими художественными текстами разных культурно-исторических эпох, прошлых, настоящих и будущих.

«Маленький человек» Макар Девушкин, герой романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди», читает повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» и Н.В. Гоголя «Шинель» о «маленьких людях», и его неожиданная реакция на эти произведения позволяет лучше понять психологию героя, его страхи и амбиции, его попытки сохранить свое человеческое достоинство вопреки постоянным унижениям из-за бедности и бессилия. А рассмотрение образов Карандышева из драмы А.Н. Островского «Бесприданница» и Червякова из рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника» в сопоставлении с героями названных произведений позволяет увидеть, как меняется в литературе восприятие и оценка «маленького человека». От Онегина и Чацкого к Печорину, Бельтову и героям романов И.С. Тургенева и И.А. Гончарова идет развитие типа «лишнего человека». А тип «нового человека», выведенный в романах И.С. Тургенева, И.А. Гончарова и Н.Г. Чернышевского, сменяют антигерои нигилистических романов Ф.М. Достоевского и Н.С. Лескова. Привлечение литературного контекста в данном случае позволяет проследить динамику развития того или иного художественного типа.

Обращение к «вечным образам» мировой литературы позволяет увидеть изменение идейно-эстетических установок авторов в разные культурно-исторические эпохи, а также национальные и индивидуальные особенности трактовки этих образов отдельными писателями. Это относится, например, к образу Дон Жуана у Тирсо де Молино, Мольера, Гофмана, Байрона, Пушкина и др. или к образу Фауста у Марло, Лессинга, Гете, Гофмана, Гейне, Пушкина, Т. Манна и др.

Привлечение контекста показывает, как писатели через века вступают друг с другом в диалог, дискуссию, полемику. А.С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» переосмысливает образ байронического героя. Ф.М. Достоевский в романе «Идиот» подвергает проверке шиллеровское положение о том, что «красота спасет мир», ставит вопросы там, где у Шиллера дается утверждение. А в «Преступлении и наказании» можно увидеть развитие идеи Шиллера о том, что нельзя творить зло во имя добра, это приводит к утрате нравственных критериев. Философские и религиозные идеи Л.Н. Толстого, особенно в решении вопроса о воспитании, схожи с идеями просветителя Ж.-Ж. Руссо, однако очевидным будет расхождение писателей в политических вопросах.

Однако при всей важности обращения к контексту произведения, а, по мысли М.М. Бахтина, даже неизбежности, поскольку именно «в текстовом (контекстовом) диалоге происходит понимание людей разного времени, разных стран и разных видов искусства» [13], необходима осторожность в проведении контекстуального анализа, поскольку, по верному замечанию А.Б. Есина, привлечение контекста может свести «художественный образ к конкретному факту и лишает его обобщенного значения» [11, с. 233]. Контекстуальный анализ не должен заменять, подменять собой имманентный анализ, а лишь дополнять его, способствовать более полному и глубокому пониманию произведения. Целесообразность привлечения контекстуальных данных того или иного вида необходимо устанавливать в каждом конкретном случае, исходя из особенностей художественного произведения.

Библиографический список

1. Скафтымов А.П. *Поэтика художественного произведения*. Москва: Высшая школа, 2007.
2. Лотман Ю.М. *О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления*. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 1996.
3. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1995.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
5. Хализев В.Е. О составе литературоведения и специфике его методологии. *Наука о литературе в XX веке (история, методология, литературный процесс)*: сборник статей. Москва, 2001: 7 – 30.
6. Ломунов К.Н. *Лев Толстой. Очерк жизни и творчества*. Москва: Детская литература, 1984.
7. Ахматова А.А. «Каменный гость» Пушкина. *Пушкин: Исследования и материалы*. АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом). Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1958; Т. 2: 185 – 195.
8. Сендерович С. «Вишневый сад» **–** последняя шутка Чехова. *Вопросы литературы*. 2007; № 1: 290 – 317.
9. Корниенко Е.Р. Текст сквозь призму философии М.М. Бахтина. *Знание. Понимание. Умение*. 2010; № 1.
10. Бахтин М.М. К методологии литературоведения. *Контекст-1974: Литературно-теоретические исследования*. Москва, 1975.
11. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Москва: Флинта, Наука, 1998.
12. Эпштейн М. Медный всадник и золотая рыбка. Поэма-сказка Пушкина. *Знамя*. 1996; № 6: 204 – 215.
13. Золоткова Ю.В. Культурный диалог или «интертекстуальность»? Диалоги классиков **–** диалоги с классикой: сборник научных статей**.** *Эволюция форм художественного сознания*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014; Выпуск 4: 89 **–** 98. Available at: http://hdl.handle.net/10995/35797

References

1. Skaftymov A.P. *Po`etika hudozhestvennogo proizvedeniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.
2. Lotman Yu.M. *O po`etah i po`ezii: analiz po`eticheskogo teksta. Stat'i i issledovaniya. Zametki. Recenzii. Vystupleniya*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, 1996.
3. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1995.
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
5. Halizev V.E. O sostave literaturovedeniya i specifike ego metodologii. *Nauka o literature v HH veke (istoriya, metodologiya, literaturnyj process)*: sbornik statej. Moskva, 2001: 7 – 30.
6. Lomunov K.N. *Lev Tolstoj. Ocherk zhizni i tvorchestva*. Moskva: Detskaya literatura, 1984.
7. Ahmatova A.A. "Kamennyj gost'" Pushkina. *Pushkin: Issledovaniya i materialy*. AN SSSR. Institut russkoj literatury (Pushkinskij Dom). Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1958; T. 2: 185 – 195.
8. Senderovich S. "Vishnevyj sad" – poslednyaya shutka Chehova. *Voprosy literatury*. 2007; № 1: 290 – 317.
9. Kornienko E.R. Tekst skvoz' prizmu filosofii M.M. Bahtina. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 1.
10. Bahtin M.M. K metodologii literaturovedeniya. *Kontekst-1974: Literaturno-teoreticheskie issledovaniya*. Moskva, 1975.
11. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
12. `Epshtejn M. Mednyj vsadnik i zolotaya rybka. Po`ema-skazka Pushkina. *Znamya*. 1996; № 6: 204 – 215.
13. Zolotkova Yu.V. Kul'turnyj dialog ili «intertekstual'nost'»? Dialogi klassikov – dialogi s klassikoj: sbornik nauchnyh statej**.** *`Evolyuciya form hudozhestvennogo soznaniya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2014; Vypusk 4: 89 – 98. Available at: http://hdl.handle.net/10995/35797

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-32-34

Fedulov B.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

Zarechnev D.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

IMPROVEMENT OF THE TRAINING DEVELOPMENT PROCESS OF STAFF POLICE ON THE BASIS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article clarifies theoretical aspects and reveals features of managing the process of improving qualification of police officers. The main problems of professional development in the education system of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the ways of their solution in modern conditions are revealed. The tasks and the procedure for organizing the management of this process in relation to legal institutions are specified. The work highlights general management functions (forecasting, decision-making, planning, organization, control) and private in the activities of police officers. The implementation of these functions in educational, methodological and organizational activities is revealed. Organizational and methodological measures are proposed to improve the quality of management of the process of qualification of police officers.

Key words: **continuing education management of educational process, law enforcement officials, organizational structure, management decision.**

Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье уточнены теоретические аспекты и раскрыты особенности совершенствования процесса повышения квалификации сотрудников полиции. Выявлены основные проблемы повышения квалификации в системе образования МВД России и пути их решения в современных условиях. Конкретизированы задачи и порядок организации управления этим процессом применительно к юридическим институтам. Выделены общие управленческие функции (прогнозирование, принятие решений, планирование, организация, контроль) и частные в деятельности сотрудников полиции. Раскрыта реализация этих функций в воспитательной, учебной, методической и организационной деятельности. Предложены организационные и методические мероприятия по повышению качества управления процессом квалификации сотрудников ОВД.

Ключевые слова: **повышение квалификации, управление образовательным процессом, сотрудники ОВД, организационная структура, управленческое решение.**

Повышение квалификации сотрудников полиции представляет собой одну из актуальных задач их профессиональной подготовки, что обусловлено постоянным увеличением объема необходимой информации для осуществления правоохранительной деятельности и ограниченными возможностями традиционного академического образования. Сегодня происходят динамичные изменения в социальной сфере, в нормативно-правовой базе, что вызывает объективную потребность перехода к непрерывному образованию. Один из путей решения этой проблемы видится в совершенствовании процесса повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел.

Цель работы: проанализировать систему повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел и выработать эффективные мероприятия, направленные на ее совершенствование.

В теории и практике науки управления накоплен достаточный опыт, содержащий методологические основания совершенствования процесса повыше-

ния квалификации сотрудников государственных органов, различных авторов (С.Н. Александровой, А.М. Артемьева, В.В. Барбина, Т.Ю. Базарова, В.Р. Веснина, В.А. Дятлова, В.А. Иванова, А.Я. Кибанова, В.Д. Макроменко, Э.А. Уткиной, П. Друкера, М.Х. Мескона, Д. Сазерленда, Г. Шмидта, Л. Якокка). Вопросы непосредственного управления и совершенствования непрерывной подготовки сотрудников органов внутренних дел рассматривали И.В. Будило, В.Н. Гонтарь, Е.Д. Проценко, В.Я. Кикоть, Л.В. Кузнецова, Н.П. Пономаренко, Б.А. Федулов и др. Существующие взгляды требуют уточнения по ряду положений, которые в современных условиях непосредственно влияют на обеспечение общественной безопасности правопорядка в стране [1, с. 41].

Совершенствование рассматриваемого процесса связано с управлением образовательными системами. Подчеркнем, что управление представляет собой функцию организованных систем, которая обеспечивает поддержание режима их функционирования, выполнение заданных программ деятельности и сохранение исходной структуры. Основные функции управления: прогнозирование, принятие решения, планирование, организация, мотивация и контроль [2, с. 70].

Переходя к рассмотрению понятия «повышение квалификации в системе образования МВД России», следует отметить, что данный процесс в современных условиях способен существенно повысить эффективность профессиональной подготовки сотрудников полиции за счет совершенствования стилей управления и внедрения инновационных методов. Проводимая таким образом профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов способствует развитию профессиональных компетенций [3, с. 73].

Повышение квалификации представляет собой непрерывный процесс непосредственной передачи новых профессиональных знаний сотрудникам и развития навыков у них в соответствии с постоянно усложняющимися условиями службы и меняющимися требованиями к правоохранительной деятельности.

В Барнаульском юридическом институте МВД России повышение квалификации сотрудников ОВД осуществляет факультет дополнительного профессионального образования. В институте к проведению занятий на факультете привлекаются высококвалифицированные преподаватели образовательного учреждения, имеющие научные звания и степени, а также практические сотрудники органов внутренних дел, прокуратуры, судебной системы. Созданы профильные профессиональные программы повышения квалификации для основных должностных категорий сотрудников ОВД.

С целью совершенствования процесса повышения квалификации было проведено исследование, в результате которого выявлены актуальные проблемы решения поставленной задачи.

Особенности совершенствования системы повышения квалификации определялись с учетом реализации общих функций управления, присущих всем социальным системам, таких как прогнозирование, принятие управленческих решений, планирование, организация, мотивация и контроль. Проведенный анализ также позволил выделить актуальные частные функции, выполняемые сотрудниками ОВД. Они проявляются в следующих направлениях: руководитель – воспитатель, офицер – профессионал, командир – начальник, сотрудник – гражданин [4, с. 34]. Освоение этих функций происходит на курсах повышения квалификации через учебную, воспитательную, методическую и организационную деятельность [5]. Реализация данных функций позволила сформулировать актуальные проблемы совершенствования системы повышения квалификации и определить пути их решения в образовательной деятельности, содержание которых приводятся ниже.

1. В современных условиях одним из направлений и важнейшей воспитательной задачей является воспитание патриотизма, однако, несмотря на сильную пропагандистскую и эмоциональную окраску, реальные его проявления в практической деятельности еще далеки от совершенства. С учетом расширения социальных и воспитательных функций института правоохранительных органов существует потребность проводить более глубокую и содержательную подготовку сотрудников ОВД к проведению данной работы с подчиненными в процессе повышения квалификации.

Сегодня патриотическое воспитание призвано дать нашему обществу реальный стимул повышения профессиональной, творческой и социальной активности населения. В реализуемой в институте методике патриотизм рассматривается не только как чувство, но и как система потребностей, ценностных ориентаций, качеств и профессиональных способностей, а также проявлений реальной практической деятельности. При этом патриотизм должен проявляться через реальную профессиональную деятельность, служащую примером для подражания в процессе самовоспитания.

Такой метод реализует современную педагогическую парадигму, которая предполагает синергетический подход, обеспечивающий преобразование человека из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся [6, с. 20]. Следует подчеркнуть, что существующие краткосрочные курсы повышения квалификации не позволяют в полном объеме раскрыть организацию патриотического воспитания с подчиненными в органах внутренних дел, которой должны обладать руководители органов внутренних дел, что требует дальнейшего поиска новых форм работы.

2. Принципиальное значение для совершенствования рассматриваемого процесса имеет его методическое обеспечение через внедрение фундаментальных основ современных педагогических исследований, комплексно и системно отражающих сущность природных и социальных процессов. Такую методологическую основу дает синергетика, она раскрывает процессы самоорганизации, формирования в структуре личности таких новообразований, как гуманистические ценностные ориентации и духовные потребности. Разработанная методика и практический опыт позволяют сформулировать ряд методических особенностей применения механизмов самоорганизации в педагогическом процессе. Специфика такого подхода основана на реализации принципов самоактуализации и самореализации в образовательном процессе, которые обеспечивают процесс личностно-профессионального развития сотрудника полиции.

3. Совершенствование организационной структуры подразделений по повышению квалификации сотрудников ОВД России связано с тем, что организационная структура факультета, осуществляющего повышение квалификации, не лишена командно-административной и линейно-пирамидальной системы управления, то есть она представлена как горизонтально-функциональная. Предлагается ее совершенствование с целью исключить дублирование в деятельности руководителей факультета, а также комплексно решать задачи обучения, воспитания и развития личности сотрудника полиции.

4. Одним из направлений совершенствования управления в системе повышения квалификации считаем реализацию методики принятия оптимальных решений всеми субъектами этого процесса. С этой целью целесообразно проводить соответствующие сборы по конкретизации знаний и навыков для решения поставленных задач в этой области. Наряду с реализацией общего алгоритма принятия управленческих решений, продуктивным является внедрение алгоритмических предписаний для решения образовательных задач по планированию учебно-воспитательного процесса, выбору оптимальных методов обучения, оптимизации учебных программ.

5. Методическая функция процессом повышением квалификации на факультете осуществляется как в очном, так и в дистанционном режиме с применением технологий, реализующих электронные курсы.

В частности, внедрен информационный портал АИС «Методика» для методической поддержки образовательного процесса. Существенное направление совершенствования процессом повышения квалификации – это информатизация процесса принятия решений, с этой целью обеспечивалось подключение локальной базы данных факультета к информационной системе института.

Особое значение в повышении качества принимаемых управленческих решений при обеспечении общественной безопасности и правопорядка имеет и учет новых причин, вызывающих социальные чрезвычайные ситуации, которые обусловлены такими явлениями, как «информационные войны» и «цветные революции» [7, с. 198]. Разработанная на основе рассмотренных особенностей модель повышения квалификации включает субъектов разработки (руководящий состав, профессорско-преподавательский состав, сотрудников отделов и служб); объекты разработки (учебная, методическая, воспитательная и организационная работа, расписание занятий, годовые, индивидуальные планы, учебные программы, тематические планы, учебно-методические комплексы, мониторинг образовательного процесса).

Анализ системы повышения квалификации сотрудников ОВД показал, что качество организации учебно-воспитательного процесса на факультете зависит от:

– эффективности принимаемых управленческих решений;
– планирования учебного процесса, информационного и учебно-методического обеспечения;
– взаимодействия субъектов педагогической деятельности;
– реализации учебных и воспитательных задач;
– контроля образовательного процесса;
– материально-технического обеспечения.

Эксперимент по реализации разработанной модели был проведен по таким направлениям как:

– изучение технологических подходов и методик обучения и воспитания;
– исследование содержания управленческого цикла в повышении квалификации сотрудников;
– анализ структуры процесса подготовки сотрудников в системе повышения квалификации;
– выявление организационных, содержательных и методических трудностей в развитии образовательной деятельности и определение направлений их преодоления.

Результаты эксперимента показали рост основных компонентов профессиональных компетенций в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Так, рост по когнитивному компоненту составил 29%, по конативному – 32%, по эмотивному – 35%.

Таким образом, разработанная модель совершенствования процесса повышения квалификации позволяет достаточно эффективно реализовывать современные методы организации учебно-воспитательной деятельности, профессиональной и карьерной мотивации, способствует повышению статуса сотрудников и их реальной квалификации. Направлением дальнейших исследований данной темы следует считать совершенствование управления при реализации новых нормативно-правовых актов в правоохранительной деятельности, внедрение новых педагогических технологий, реализацию конкретных запросов граждан и общества в целом.

Библиографический список

1. Барбин В.В., Макроменко В.Д. О методологических проблемах управления современными органами охраны общественного порядка. *Труды Академии управления МВД России*. 2006; № 10: 39 – 41.
2. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсантов вуза МВД России*: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2011.
3. Иванов В.А. Инновационная модель непрерывного образования: хроника десятилетия. *Высшее образование в России*. 2008; № 2: 69 – 75.
4. Тарасов Н.Г., Морозов В.А., Федулов Б.А. *Формирование управленческой компетентности сотрудников полиции в процессе профессиональной подготовки*: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2018.
5. *Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации*. Приказ МВД России от 5 мая 2018 № 275. Available at: https://mvd.consultant.ru/ documents/1056508.
6. Федулов Б.А., Морозов В.А., Стрюц Е.В. Особенности реализации синергетического подхода в образовательном процессе юридического института МВД России. *Филологические науки. Вопрос теории и практики*. 2016; № 7-3 (61): 208 – 211.
7. Федулов Б.А., Левченко А.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и влияние их на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2016; № 16-2: 197 – 199.

References

1. Barbin V.V., Makromenko V.D. O metodologicheskih problemah upravleniya sovremennymi organami ohrany obschestvennogo poryadka. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. 2006; № 10: 39 – 41.
2. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursantov vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2011.
3. Ivanov V.A. Innovacionnaya model' nepreryvnogo obrazovaniya: hronika desyatiletiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 2: 69 – 75.
4. Tarasov N.G., Morozov V.A., Fedulov B.A. *Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti sotrudnikov policii v processe professional'noj podgotovki*: monografiya. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2018.
5. *Ob utverzhdenii Poryadka organizacii podgotovki kadrov dlya zamescheniya dolzhnostej v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. Prikaz MVD Rossii ot 5 maya 2018 № 275. Available at: https://mvd.consultant.ru/ documents/1056508.
6. Fedulov B.A., Morozov V.A., Stryuc E.V. Osobennosti realizacii sinergeticheskogo podhoda v obrazovatel'nom processe yuridicheskogo instituta MVD Rossii. *Filologicheskie nauki. Vopros teorii i praktiki*. 2016; № 7-3 (61): 208 – 211.
7. Fedulov B.A., Levchenko A.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i vliyanie ih na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2016; № 16-2: 197 – 199.

Статья поступила в редакцию 14.02.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-34-36

Ziyazieva L.R., *postgraduate, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia); senior teacher, Department of Geography, Ecology and Tourism, Sh.Sh. Ualikhanov KU (Kokshetau, Kazakhstan), E-mail: liliyazr@mail.ru*

THE MODEL TO FORM READINESS FOR INDEPENDENT WORK BY MEANS OF BENCHMARKING TECHNOLOGY IN UNIVERSITY STUDENTS. The article reveals a problem of developing a model for forming readiness for independent work in students using benchmarking technology. The author focuses on the use of benchmarking technology in the educational process when organizing students' independent work. The model makes it possible to increase the effectiveness of the material being studied, to adapt the best experience in the formation of readiness for independent work into the educational process. The developed model is tested at the KU named after Sh. Sh. Ualikhanov at the Department of Geography, Ecology and Tourism. As a research task, the author identifies an attempt to assess the formation of university students' readiness for independent work. On the basis of systematic diagnostics and continuous adjustment of the results, it is possible to bring students closer to the planned results in the organization of independent work. The article formulates the criteria reflecting the specifics of the technology for modeling the formation of readiness for independent work through benchmarking technology. The presented material allows concluding that the organization of independent work according to the proposed methodology makes it possible to increase the competitiveness of future graduates, forming in them such qualities as a creative approach, stress resistance, communication skills, etc.

Key words: **model, modeling, benchmarking technologies, independent work.**

Л.Р. Зиязиева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, ст. преп. КУ имени Ш.Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, E-mail: liliyazr@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ БЕНЧМАРКИНГ-ТЕХНОЛОГИИ

В статье раскрывается суть внедрения и апробации модели формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Основное внимание в работе автор акцентирует на применении бенчмаркинг-технологии в учебном процессе, развитии и формировании компонентов самообразования. Модель позволяет повысить эффективность изучаемого материала, внедрить в учебный процесс наиболее эффективный опыт формирования готовности к самостоятельной работе студента. Разработанная модель апробирована в Кокшетауском университете имени Ш.Ш. Уалиханова на кафедре географии, экологии и туризма. В качестве исследовательской задачи автором была предпринята попытка определить уровень формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе. На основе проведения систематической диагностики и непрерывной корректировки появилась возможность приблизиться к получению планируемых результатов в организации самостоятельной работы. В статье отображены критерии, определяющие специфику модели формирования готовности к самостоятельной работе студентов в вузе посредством бенчмаркинг-технологии. Автор делает вывод о том, что организация самостоятельной работы студентов по предлагаемой методике позволяет повысить конкурентоспособность будущих выпускников, сформировав в них творческий подход, стрессоустойчивость, коммуникабельность и способность к профессиональному росту.

Ключевые слова: **модель, моделирование, бенчмаркинг-технологии, самостоятельная работа.**

Современная система высшего образования в связи со сложившимися условиями требует структурного обновления, так как не соответствует требованиям и потребностям работодателей. Это проявляется в остром дефиците квалифицированных специалистов, отвечающих запросу современного рынка труда. Для того чтоб будущий специалист был востребован среди работодателей, необходимо регулярно повышать квалификацию, стремиться к творческому росту, заниматься самообразованием, узнавать новое и познавательное через самосозидание. Таким образом, основной задачей высшего образования является не просто давать пассивные знания будущим специалистам, но и формировать творческую личность, конкурентоспособного, мобильного выпускника, способного максимально быстро лавировать в быстроменяющихся профессиях, готового к самоорганизации. Все вышесказанное приобретает особую актуальность, в том числе и модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Теоретическую значимость исследования представляют научные труды исследователей, изучающих метод моделирования (В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др.), готовность субъекта к самостоятельной и успешной деятельности (Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Вундерер, А. Хуторской, С. Гончаров, С.Е. Шишов, И.Г. Агапов, Г. Селевко и др.), постулаты бенчмаркинга в образовании (Е.А. Князев, Я.Ш. Евдокимова) [1]. Практическая значимость исследования заключается в том, что

созданный спецкурс и электронный учебно-методический комплекс позволяют проводить мониторинг и анализировать статистические показатели по выполнению самостоятельной работы студентов, что позволить достичь поставленной цели по разработке и внедрению педагогической модели формирования готовности к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии.

Педагогическая модель даёт возможность охарактеризовать объекты исследования, донести полученную о них информацию, исследовать взаимосвязи и явления, не поддающиеся изучению другими методами.

В соответствии с применяемой в исследовании технологией бечмаркинга необходимо предложенные педагогические условия, выявленные в ходе анализа лучшего педагогического опыта, адаптировать к определенной педагогической среде.

Целью исследования является создание такой педагогической модели формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии, которую возможно адаптировать в обозначенном вузе, а также дать оценку эффективности внутренних и внешних педагогических условий формирования данного вида готовности. Целью опытно-экспериментальной работы является сформировать у обучающихся высокий уровень готовности к самостоятельной работе для подготовки конкурентоспособных, востребованных на рынке труда специалистов, в которых работодатель желает видеть такие качества, как творческий подход к реализации поставленных целей, стрессоустойчивость, умение принимать решение, избегать конфликтных ситуаций и т.д. Конечная цель, которую мы преследуем, – это обоснованное доказательство того, что модель может быть адаптирована и внедрена в учебный процесс с опорой на лучший опыт.

Формирование готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии спроектировано и реализовано на кафедре географии, экологии и туризма Кокшетауского университета имени Ш.Ш. Уалиханова г. Кокшетау Республики Казахстан. Модель формирования готовности у будущих специалистов сферы индустрии гостеприимства к организации самостоятельной работы наглядно показывает, как организовать процесс обучения в вузе для формирования готовности к самостоятельной работе студентов посредством бенчмаркинг-технологии.

В качестве базового для нашего исследования будем считать определение «моделирование» Г.В. Суходольского, который понимает его как «иерархию моделей, в которой актуальная существующая система моделируется в зависимости от педагогических условий» [2]. Эффективность предложенной модели зависит от задач и целей, поставленных на констатирующем этапе эксперимента. Применяя аппарат моделирования, можно получить желаемый результат на завершающем этапе проводимого эксперимента. И еще один немаловажный аспект: учитывая повсеместный переход на дистанционное обучение во всем мире, модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе представляет собой интеграцию опыта лучших практик в образовательный процесс.

Согласно В.А. Штоффу [3], выделяются четыре признака модели: «1) модель – мысленно представленная или материально реализуемая система; 2) модель отражает объект исследования; 3) модель способна замещать объект; 4) изучение модели дает новую информацию об объекте», что как нельзя лучше описывает предложенную нами модель формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии.

В нашем понимании модель – это либо цель при изучении конкретного объекта, подкрепленная педагогическими условиями, либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей. В этом смысле модель – не теория, а то, что описывается в ней – своеобразный предмет данной теории. Дидактическая литература нашего времени представляет моделирование как метод обучения. Заметим, что как научный метод моделирования известен очень давно. Исследования доказывают, что моделирование как метод определенно способствует повышению эффективности обучения [4].

Эксперименты, проводимые исследователями-педагогами, основываются на системном, комплексном, интегративном подходах, которые выступают инструментами познания и преобразования действительности. В нашем исследовании при разработке модели формирования готовности студентов к организации самостоятельной работы посредством бенчмаркин-технологии нами были использованы системный, деятельностный, компетентностный подходы, связанные друг с другом. Каждый из них включает в себя содержание, методы, организационные формы, которые отражают порядок действий и последовательность.

Со вступлением вузов в Болонский процесс основной целью образования стало формирование профессиональных компетенций у студентов [5]. Если говорить об образовании до перехода на европейский формат обучения, то основным ориентиром для всех учебных заведений считалось «образование», с переходом на кредитную технологию обучения ключевым становится понятие «компетентность».

Компетентностный подход рассматривается через определение планируемого результата учебной деятельности как совокупности достигаемых компетенций. Вышеназванный подход позволяет организовать учебный процесс в соответствии с ожиданиями и потребностями рынка труда в компетентных выпускниках, акцентируя внимание на образовательных результатах, в качестве которых выступает способность человека адекватно действовать в проблемных ситуациях.

Согласно утверждению Г.Х. Нигматзяновой, «базовая компетентность личности обеспечивает вхождение в мировое пространство культуры и самоопределение в нем, применение профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладение нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме» [6]. Перечисленные компетенции имеют немаловажное значение для развития успешной личности, социализированной и адаптированной к регулярно меняющимся условиям будущей профессиональной деятельности, а также к веяниям современной жизни.

Опираясь на данное определение, мы считаем, что именно базовые компетенции оказывают наибольшее влияние на формирование готовности к самостоятельной работе студентов вуза посредством бенчмаркинг-технологии. Профессионал в своей сфере деятельности в понятии современного работодателя – это коммуникабельная личность, стремящаяся к самосовершенствованию в труде, овладению все новыми компетенциями и продолжающая процесс самообучения в течение всей жизни, используя эффективный опыт лучших профессионалов в своей среде. По сути, такое обучение и профессиональное саморазвитие называется бенчмаркингом. Так, исходя из государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан по направлению подготовки специальности 6В11102 Ресторанное дело и гостиничный бизнес (квалификация (степень 2) «бакалавр») [7], полагаем, что для нашего исследования значимыми являются такие базовые компетенции, как умение работать в команде; вера в себя и коммуникабельность; способность к самокритике и критике; умение применять знания на практике; исследовательско-аналитические навыки; поиск новых знаний в процессе всей профессиональной деятельности, для реализации и формирования которых задействуются все современные образовательные платформы (Socrative Student ,trello.softonic.ru, Google Classroom и т.д.).

Кроме раскрытых базовых компетенций, обозначенных в государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан, особое внимание следует обратить на компетенции, связанные с формированием навыков самообучения и поиска знаний, умением осуществлять креативную деятельность, развитием коммуникабельности и мотивации, а также исследовательских, аналитических, организаторских способностей; ответственности, внимательности. Все это позволит, на наш взгляд, эффективно формировать готовность к самостоятельной работе студентов вуза посредством бенчмаркинг-технологии.

Для создания модели формирования готовности к самостоятельной работе студентов вуза посредством бенчмаркинг-технологии в нашем исследовании необходимо обосновать цель, результат и средства достижения результата. Указанные критерии создадут структуру данной модели: цель – подготовительно-проектировочный блок; результат – результативно-диагностический блок; средства достижения результата – содержательно-технологический блок.

Основным компонентом модели является научно-теоретический блок, целью которого является формирование готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии.

Для получения результатов по поставленной цели необходимо определить и решить поставленные задачи:

– создание таких условий в образовательной деятельности, которые послужат мотивом к использованию бенчмаркинг-технологии в будущей профессиональной деятельности;

– формирование комплекса умений и навыков у обучающихся в области изучения цифровых технологий;

– развитие интереса и мотивации к использованию современных образовательных платформ в учебной деятельности обучающихся.

Содержательный блок характеризует процесс формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Модель включает инвариантную часть – самостоятельная работа выстраивается с учетом целей и задач, позволяющих ориентировать студентов на выполнение самостоятельной работы с постепенным переходом на более высокий уровень самостоятельной деятельности с формированием готовности к применению бенчмаркинг-технологии; и вариативную часть – внедрение спецкурса «Основы работы в Google classroom», а также современных образовательных программ Googleclassroom, онлайн-доски Padlet, электронного учебно-методического комплекса дисциплины, направленных на формирование готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Содержательный блок реализуется в теоретическом, практическом и личностном направлениях.

В процессе формирования готовности студентов к самостоятельной работе предложенный спецкурс значительно облегчит им задачу, так как будет содержать следующие разделы:

1. Бенчмаркинг-технологии в образовании. Менторские основы создания и применения учебных средств, реализованных на основе внедрения эффективного опыта в процессе формирования готовности студентов к самостоятельной работе.

2. Учебно-методические пособия, облегчающие процесс подготовки к самостоятельной работе студентов.

3. Определение возможностей использования бенчмаркинг-технологии в обучающем процессе.

4. Экспериментально обоснованные электронные методические и информационные средства, применяемые для организации самостоятельной работы студентов. Методические аспекты использования бенчмаркинг-технологии в процессе организации самостоятельной работе студентов.

5. Средства бенчмаркинг-технологии в образовании. Перспективные направления разработки и интеграции средств бенчмаркинг-технологий в образовательный процесс.

Организационный блок представленной модели состоит из формы и методов обучения:

– формы: установочные лекции, лекции-консультации, лекции-конференции, самостоятельно-практические занятия, творческие исследовательские работы над проектом; формы контроля результатов обучения: защита проектов, написание научных статей, презентаций в Prezi.com ,тестирование в Platonus, Microsoft Teams, Moodle, Google classroom;

– методы обучения: ситуационные задачи (Case study), проблемные (дискуссии, обсуждения);

– средства обучения: методические пособия; тестовые задания, учебные пособия; электронные учебно-методические комплексы учебных дисциплин, курсы в Google classroom; современные образовательные ресурсы; бенчмаркинг-технологии и др.

Процесс обучения реализуется через применение различных инструментов и методов. Для формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии были использованы практические (Case study на лекционных занятиях с использованием креативного подхода, требующего активного поиска информации), объяснительно-иллюстративные (создание мультимедиа-презентаций, написание эссе, научных работ). В период проведения педагогического эксперимента также применялись такие методы, как проведение круглых столов, мастер-классов, самостоятельные работы, эссе.

В учебный процесс вуза были включены активные методы обучения, посредством которых у студентов развивается творческий потенциал, формирующий готовность к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологий, способствующий направлять к поиску нового, неизученного, подталкивающего на процесс активной мыслительной творческой деятельности. Активные методы [8] носят продуктивный, творческий, поисковый характер, результатом которого является формирование готовности к самостоятельной работе: «круглый стол» для обсуждения проблемных ситуаций, которые помогают студентам закрепить теоретические и практические знания, умения и навыки по дисциплинам; выполнение конкретных задач, поставленных перед будущими специалистами; написание эссе, рефератов, развивающих мышление и креативный, современный подход к проблемной ситуации; метод деловых игр, направленных на приобретение нового опыта и т.д.

В результате использования активных методов в процессе обучения нами выявлены такие положительные тенденции, как творческое развитие личности, изучение и использование опыта лучших специалистов в образовательной сфере, интерес к учёбе и получению знаний с применением в учебном процессе бенчмаркинг-технологии.

В результативно-диагностический блок входят все компоненты (ориентационно-мотивационный, инструктивно-установочный, процессуальный, коррекционный, контрольно-оценочный) цифровой компетентности конкурентоспособных выпускников, представленный эмпирическим, репродуктивным и преобразующим уровнями сформированности исследуемого качества студентов.

Ожидаемый результат от внедрения данной модели в учебный процесс – достаточно высокий уровень формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Предложенная нами модель содержит в себе все особенности внедрения бенчмаркинг-технологии в образовательный процесс и характеризуется целостностью, так как все ее компоненты взаимосвязаны, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат [9; 10].

Таким образом, самостоятельная работа студентов в современном понимании обучения – это не просто форма учебного процесса, а один из методов формирования профессиональной компетентности, готовности к самообучению и непрерывному обновлению знаний, умения лавировать в быстроменяющихся условиях и требованиях рынка труда, что даст возможность специалисту решать поставленные задачи в профессиональной сфере деятельности.

Библиографический список

1. Князев Е.А. *Бенчмаркинг для вузов*. Учебно-методическое пособие. Москва: Университетская книга, Логос, 2006.
2. Суходольский Г.В. *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Ленинград: ЛГУ, 1976.
3. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва, 1966.
4. Кочергин А.Н. *Моделирование мышления*. Москва: Политиздат, 1969.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5.
6. Нигматзянова Г.Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента. *Гуманитарные научные исследования*. 2014; № 2.
7. *Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования*. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Available at: https://www.vkgu.kz/sites/default/files/files/education/prikazi_MON_RK/125647_rus_20181116.pdf
8. Курьянов М.А., Половцев В.С. *Активные методы обучения*: методическое пособие. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011.
9. Темербекова А.А., Зиязиева Л.Р. Применение бенчмаркинг технологии в организации самостоятельной работы студентов в вузах. *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика*. Новосибирск, 2020.
10. Зиязиева Л.Р., Темербекова А.А. Влияние бенчмаркинг-технологии на формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*. Екатеринбург, 2020.

References

1. Knyazev E.A. *Benchmarking dlya vuzov*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Universitetskaya kniga, Logos, 2006.
2. Suhodol'skij G.V. *Strukturno-algoritmicheskij analiz i sintez deyatel'nosti*. Leningrad: LGU, 1976.
3. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva, 1966.
4. Kochergin A.N. *Modelirovanie myshleniya*. Moskva: Politizdat, 1969.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5.
6. Nigmatzyanova G.H. Struktura i soderzhanie obschekul'turnyh kompetencij studenta. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014; № 2.
7. *Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obscheobyazatel'nyh standartov obrazovaniya vseh urovnej obrazovaniya*. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 31 oktyabrya 2018 goda № 604. Available at: https://www.vkgu.kz/sites/default/files/files/education/prikazi_MON_RK/125647_rus_20181116.pdf
8. Kur'yanov M.A., Polovcev V.S. *Aktivnye metody obucheniya*: metodicheskoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VPO «TGTU», 2011.
9. Temerbekova A.A., Ziyazieva L.R. Primenenie benchmarking tehnologii v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v vuzah. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika*. Novosibirsk, 2020.
10. Ziyazieva L.R., Temerbekova A.A. Vliyanie benchmarking-tehnologii na formirovanie gotovnosti studentov vuza k samostoyatel'noj rabote. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*. Ekaterinburg, 2020.

Статья поступила в редакцию 18.02.21

УДК 37.012.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-36-39

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

SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN THE SPIRITUAL CULTURE OF MODERN MAN. The article deals with the topic of the place and role of scientific knowledge in the structure of spiritual culture of modern man. The authors draw their attention to the significant changes that have occurred in the system of values of a person of the modern era. If in the past people had a significant reverence for scientists, new scientific discoveries, and highly valued achievements in the field of intellectual work, now they are increasingly interested in archaic, long-forgotten ways of explicating the world. This fact, according to the authors of the article, indicates significant changes in the sphere of public consciousness. They believe that such transformations are associated with an increase in the degree of comfort in the life of a person who does not want to spend his energy on studying complex scientific theories, but can quite satisfy his curiosity with myths about the God-chosen people, racial and ethnic prejudices, and conspiracy theories.

Key words: **Russia, society, person, social relations, knowledge, education system, pedagogy.**

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

НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ В ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается место и роль научных знаний в структуре духовной культуры современного человека. Авторы обращают свое внимание на существенные изменения, произошедшие в системе ценностей человека эпохи модерн. Если в прошлом люди испытывали значительный пиетет перед учеными, новыми научными открытиями, высоко ценили достижения в сфере интеллектуального труда, то в настоящее время все больше интересуются архаическими, давно забытыми способами экспликации мира. Этот факт, по мнению авторов статьи, свидетельствует о значительных изменениях в сфере общественного сознания. Они полагают, что такие трансформации связаны с увеличением степени комфорта жизни человека, который не желает тратить свои силы на изучение сложных научных теорий, а вполне может удовлетворить свое любопытство мифами о богоизбранности народа, расовыми и этническими предрассудками, конспирологическими теориями.

Ключевые слова: **Россия, общество, человек, социальные отношения, знания, система образования, педагогика.**

Человек в качестве разумного существа формировался на протяжении многих тысячелетий, невольно являясь участником межвидовой эволюционной борьбы за выживание. Чем труднее были задачи, стоящие перед ним, тем более совершенствовался его разум. Этот факт известен и описан как в научной, так и в художественной литературе. В общем случае можно утверждать, что разумная жизнь на Земле стала возможной благодаря внутренней духовной энергии человека и его способности противостоять силам, угрожавшим его существованию. Смертельная опасность, страх и стремление выжить во что бы то ни стало стали теми факторами, которые дали начало развитию человеческой культуры. Экстремальные условия жизни, необходимость отвечать на вызовы, конкурентная борьба всегда сопутствовали эволюции человеческого разума. В целом можно констатировать, что и в настоящее время необходимость решения трудных задач дисциплинирует человеческий ум, тренирует его память, повышает способность к аналитическому мышлению. Но со временем условия жизни человека меняются, возникает цивилизация, а вместе с ней и идеал комфортной жизни. Современному человеку в социальном государстве уже не нужно прикладывать больших усилий для того, чтобы удовлетворить основные свои потребности.

Следуя логике нашего рассуждения, можно предположить, что в новых условиях спокойной, сытной жизни человек теряет остроту ума, степень своей креативности, в определенном смысле снижается его интерес к научным знаниям. В пользу этого утверждения можно привести некоторые аргументы. На самом деле на заре человеческой истории значительную ценность представляли знания, передаваемые от поколения к поколению и позволяющие успешно решать стоящие перед человеком задачи. Навыки, основанные на знании законов природы, играли решающую роль в процессе становления социального мира. Возникновение таких форм познания мира, как миф, религия, искусство, философия и наука было связано с необходимостью адаптации человека к окружающей его природе путем познания ее законов. То есть знания на тот момент – это единственное условие выживания человека, а потому он так высоко ценил их. Знания в древности считались сакральными, и число лиц, посвященных в тайны Вселенной, было весьма ограничено. В более поздние времена, уже в эпохи великих научных революций общество продолжало пристально следить за новыми открытиями ученых, социальный статус которых был достаточно высок. Для представления степени пиетета перед учеными общества Нового времени можно обратиться, например, к трактату Ф. Бэкона «Новая Атлантида», в котором английский философ описывает государство, где технические изобретения, сделанные на основе научных открытий, позволяют освободить человека от тяжелого физического труда и всячески облагородить его жизнь. Ученые в этом обществе благодаря своим знаниям представляют собой высшую касту, которая руководит всеми сферами жизни.

Но со временем такой пиетет перед учеными и знаниями уступил место потребительскому и поверхностному отношению к ним. Стало казаться, что познавательная деятельность – это не таинство, не священнодействие, а весьма рутинная работа наряду с другими видами деятельности. Посчитав научные знания банальностью, человек вновь вернулся к забытым архаическим способам экспликации мира, в которых место рациональных понятий занимают мифологические сюжеты, образы и фантастические герои. Такая смена эпистемологических ориентиров произошла, конечно же, не за короткий исторический период времени. Как правило, новые тенденции общественного сознания возникают как модное увлечение небольшой группы людей, относящей себя к интеллектуальной элите, и лишь затем в качестве мема, то есть модного увлечения, распространяется на более широкий круг людей. Увидеть начало подобных трансформаций общественного сознания способны немногие ученые, так как это требует особой интуиции, кропотливого анализа событий, происходящих в сфере интеллектуальной жизни.

Но уже в 18 веке об этой тенденции писал Г. Лейбниц. Немецкого ученого и философа удивляет склонность человека не руководствоваться научными истинами, а следовать различным предрассудкам. «Злой рок, – пишет философ, – приводит к тому, что люди в каком-то отвращении к свету предпочитают вернуться к тьме. Мы наблюдаем это ныне, когда большая доступность учения породила пренебрежение к науке, а изобилие самых ясных истин возвратило любовь к запутанным выдумкам. Умам присуща такая страсть к разнообразию, что среди изобилия плодов люди словно хотят вернуться к желудям. Слишком ясной и легкой кажется им физика, которая все в природе тел объясняет числом, мерой, весом или величиной, фигурой, движением и учит, что всякое движение в природе заимствуется от чего-то смежного и движущегося, так что все физическое происходит механически, т.е. понятным образом. Нет, надо вернуться к химерам, к археям, каким-то творческим интеллигенциям» [1, с. 349].

Нетрудно заметить, что человек, избалованный комфортной жизнью, как правило, мало интересуется сложными научными теориями, гипотезами, нетривиальными концепциями. Ему достаточно хотя бы в общих чертах, смутно представлять себе основные сюжеты архаических мифов о человеке, эволюции, нации, государстве, политике, науке, философии, жизни и смерти. В таком сознании отсутствует критическое научное мышление, впрочем, это уже не мышление, а психологическое переживание, эмоциональное отражение происходящих событий, которое по своей достоверности на порядок уступает рациональному мышлению. В определенном смысле снижение интереса к научному знанию связано не только с увеличением степени комфорта жизни, но и со снижением дисциплины ума самих учителей. Последние, являясь частью общества, также порой не в полной мере осознают важность освоения и применения на практике высоких педагогических технологий, направленных на формирование научного мировоззрения обучающихся. В свое время эту сторону педагогической деятельности анализировал известный философ эпохи Возрождения М. Монтень. «Если учителя, – пишет философ, – как это обычно у нас делается, просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по силе, и по своему характеру, то нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания. Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит ко всему множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это» [2, с. 165 – 166].

Нам представляется, что общее снижение дисциплины ума в обязательном порядке ведет и к снижению социальной ответственности человека в силу того, что он не осознает в должной мере отдаленных последствий своих поступков. Оставаясь в своем интеллектуальном развитии на детском уровне, взрослые люди совершают такие действия, которые не способствуют укреплению порядка в обществе. Но девиация возможна только в таком обществе, в котором основная масса людей ведет себя согласно принятым нормам. В таком состоянии общества небольшие или даже значительные отклонения в поведении индивида от нормы явно демонстрируют, что существует некая «генеральная линия», которую нарушать нежелательно. Но в обществе, где подобные границы отсутствуют, крайне сложно определить, что есть норма, а что есть отклонение от нее, и наступает эпоха, когда «все дозволено». Аксиологический релятивизм, как правило, может существовать относительно непродолжительное время и заканчивается поиском новых жизненных ориентиров, способных восстановить прежний порядок. Именно в такие периоды истории, на наш взгляд, возрождаются давно забытые традиции, от которых предыдущие поколения когда-то сознательно отказались, так как их конструктивный потенциал был исчерпан, и они противоречили новым условиям социальной жизни. Например, обращение современного человека к различным магическим ритуалам, псевдорелигиозным учениям, донаучным мистическим знаниям, деструктивным политическим лозунгам стало принимать угрожающие масштабы. Особую роль в распространении примитивных форм экспликации мира играет массовая культура, отвечающая на запросы людей, не обремененных критическим мышлением. Один из отечественных исследователей этой темы пишет, что «современная массовая культура выработала средства

активирования архаических форм поведения, ориентированных исключительно на индивидуальные физиологические потребности. Здесь как бы в чистом виде проявляется апелляция к подсознательному, т.е. к тем биологическим рефлексам, которые существуют вне сообщества и не требуют осознания. … З. Фрейд был прав в том, что в жизни человеческих индивидов могут возникать ситуации, когда в силу индивидуальных особенностей человека, социальной среды или воспитания возникает разрыв между желаниями, мотивациями и социальными формами их удовлетворения» [3, с. 162].

Именно социальная среда порождает основные потребности индивида, она во многом определяет его мировоззрение и систему ценностей. Но было бы неправильно ссылаться только на внешние силы, влияющие на формирование менталитета индивида. Многое, безусловно, зависит и от него самого, от его внутренней мотивации, стремления выйти на более высокий уровень интеллектуального развития. Между тем наша природная инертность, желание оставаться в состоянии гомеостаза с внешним социальным окружением способствует формированию «среднего» человека, одного из многих, который не способен заглянуть чуть дальше, чем остальные. Такая жизненная позиция воспитывает конформистов, не имеющих собственного мнения, идущих за призывами сомнительных лидеров. Нам представляется, что современные политические события, происходящие в России, связаны с накоплением массы людей, не обладающих критическим мышлением, но с большим желанием реагирующих на различные призывы псевдолидеров, направленные на дестабилизацию нашего общества и основ государства. Особое место создатели манипулятивных технологий уделяют студенческой молодежи, которая в силу своей молодости и юношеского максимализма склонна к категорическим суждениям и революционным способам решения проблемы. Следовательно, педагоги, формируя у своих учеников научное мировоззрение, сегодня являются не только проводниками научных истин, но и участниками идеологической борьбы за умы и души своих студентов в рамках преподавания своих дисциплин. В отличие от обыденного мировоззрения, научный взгляд на мир характеризуется объективностью, критичностью, обоснованностью, рациональностью. Именно этих качеств, на наш взгляд, не достает современному человеку для адекватной оценки происходящих событий. Безусловно, каждый гражданин имеет право на свое мнение, но оно должно быть всесторонне обдуманным, обоснованным, учитывающим все pro et contra.

Мы полагаем, что педагогам высших учебных заведений нельзя считать себя сторонними наблюдателями политических процессов, так как последние касаются каждого гражданина нашей страны. Высокий профессионализм преподавателя может способствовать становлению молодого специалиста, осознающего свой гражданский долг перед обществом и государством. Значительное место в формировании гражданского долга студента играют гуманитарные науки, на изучение которых с каждым годом, к сожалению, отводится все меньше часов в учебных планах университетов. Исследуя роль университетов в становлении молодого поколения людей, многие европейские ученые считали необходимым формировать в первую очередь культуру научного мышления студентов. «В первую очередь в самых общих чертах перед университетом стоит задача научить молодые умы мыслить ясно, уверенно и независимо, очистить мозги от тумана и хаоса, в котором грозила их утопить неорганичная, претенциозная и беспорядочная культура, приобретенная в результате чтения плохо подобранной литературы, посещения, скорее, внешне блестящих, чем основательных лекций, участи в бессодержательных разговорах и дискуссиях. Молодой человек острого и живого ума, лишенный требуемой солидной подготовки, в лучшем случае может похвастаться набором сумбурных идей, отчасти верных, отчасти ложных, имеющих для него одинаковую ценность. Он владеет определенным количеством доктрин и фактов, но разрозненных и обособленных, ибо ему недостает принципов, вокруг которых он мог бы их объединить и расположить» [4, с. 455 – 456].

В свое время греческие мыслители обосновывали тезис о непосредственной зависимости добродетели человека от знаний: индивид, посвященный в научные истины, то есть знающий, что такое добро и зло, не способен совершать недобродетельных поступков. Так, например, считал философ Сократ, и его убеждение сегодня называют интеллектуальным идеализмом. Да, такая, на первый взгляд, вполне логичная установка греческих мыслителей оказалась неверной, не соответствующей реальности. В жизни все устроено гораздо сложнее, чем в идеалистических философских концепциях. Нам представляется, что все же существует некоторая связь между знаниями и внутренним состоянием человека. Знания, конечно, не в прямом смысле детерминируют поведение человека, но все же оказывают влияние на его внутренний духовный мир, помогают ему в ситуациях выбора между различными альтернативами. Знание научных понятий и теорий позволяет человеку ориентироваться в социальном пространстве, дает ему «пищу для ума» в сложных ситуациях, служит хорошей основой для адекватной реакции на вызовы. Недостаток же знаний возвращает человека в доисторические периоды, когда возникающие проблемы решались при помощи грубой физической силы. В частности, попытка некоторых социальных групп реализовать политические реформы в стране путем дестабилизации общественного порядка – это яркий пример использования неадекватных современному состоянию общества методов решения задач. Понимание истинных причин подобных «провалов в прошлое» приходит лишь в случае самостоятельных размышлений, анализа, сопоставления фактов, обращения к соответствующей научной литературе.

В этом контексте по-особому выглядит и роль университета в становлении личности человека. В стенах высших учебных заведений происходит важное по своей значимости событие: место детских предрассудков в сознании индивида занимают научные теории, по-новому объясняющие уже известный ему мир и показывающие сложность и многогранность реальности. Возможно, самое трудное для индивида – научиться следовать фактам, а не привычкам, личным предпочтениям, традициям, эмоциям. Стереотипное мышление более привычно для человека и позволяет принимать решения без особых усилий и размышлений, так сказать «по привычке», но приходит время, когда индивид осознает, что с этим мышлением придется расстаться. И это момент истины, так как выбор непростой. Новое всегда с трудом пробивает себе дорогу, поэтому часто даже образованные люди предпочитают оставаться в плену своих «уютных» предрассудков, которые, как плед в холодную погоду, согревают их души.

Ставить истину превыше всего – это то, чему учат нас в университетах. Описывая характер людей, посвятивших себя поиску истины, немецкий писатель, лауреат Нобелевской премии Г. Гессе устами героя своего романа «Игра в бисер» сформулировал своеобразное кредо настоящего ученого. «Мы – специалисты исследования, анализа и измерения, мы – хранители и постоянные проверщики всех алфавитов, таблиц умножения и методов, мы – клеймовщики духовных мер и весов. Спору нет, мы – еще и многое другое, мы можем подчас быть также новаторами, первооткрывателями, авантюристами, завоевателями и переоценщиками, но первая и важнейшая наша функция, та, из-за которой народ нуждается в нас и нас охраняет, – это держать в чистоте все источники знания. В торговле, политике и мало ли где еще оказывается порой заслугой и гениальным решением выдать черное за белое, у нас – никогда …Ученый, который в роли оратора, автора, учителя сознательно говорит неправду, сознательно поддерживает ложь и фальсификацию, не только оскорбляет органические законы бытия, он, кроме того, вопреки злободневной видимости, приносит своему народу не пользу, а тяжкий вред, он отравляет ему воздух и землю, пищу и питье, ум и справедливость и помогает всем злым и враждебным силам, грозящим народу уничтожением» [5, с. 296 – 297].

В таком понимании образовательного процесса научные знания выглядят не в качестве средств достижения практических целей, а в роли основных элементов человеческой души, благодаря которым последняя обретает свое настоящее содержание, освобождаясь от призраков и предрассудков. А сущность педагогической деятельности все же заключается не в оказании услуг населению, как принято сегодня считать, а в великом таинстве, посвящении индивида в сакральный мир науки, философии, всего того, что было создано гением человеческого разума. Философ Платон утверждал, что красоту мира может увидеть только человек с прекрасной душой, которую, конечно же, нужно еще воспитать. Нам представляется, что это правило действует и в отношении нашей Родины: красоту России, ее великой природы, замечательных людей, живущих в ней, больших и малых городов, многочисленных сел и деревень, гор и морей, лесов и великих степей могут увидеть только люди с соответствующим душевным настроем. Таким образом, научные знания не только по-новому объясняют факты и явления, но и создают в обществе необходимые условия для созидания, совместного решения возникающих проблем, конструктивного диалога. Задача заключается в том, чтобы эти знания стали частью духовного мира индивида, вот здесь и возникают сложности в силу причин, которые обсуждались в начале нашей статьи. В исследовании природы, общества и человека наука за последние десятилетия продвинулась значительно, но результаты работы ученых во многом остаются не востребованными, так как доступность научных знаний породила пренебрежение к ним, а наличие самых ясных истин почему-то вызвало апатию и возбудило неподдельный интерес обывателя к мистическим историям, религиозным таинствам и оккультным знаниям.

Каждой исторической эпохе соответствует свой человек. Полагаем, что современному обществу высоких технологий отвечает личность с научным мировоззрением, достаточным багажом знаний, способная жить в мире компьютерных технологий и решать возникающие проблемы в процессе диалога и дискуссии со своими оппонентами.

Библиографический список

1. Лейбниц Г.В. *Против варварства в физике за реальную философию и против попыток возобновления схоластических качеств и химерических интеллигенций:* сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1982; Т. 1: 349 – 358.
2. Монтень М. *Опыты*: сочинения: в 3 т. Москва: Голос, 1982; Т. 1.
3. Чешев В.В. *Человек как мыслящее существо*. Томск: Издательство Томского архитектурно-строительного университета, 1999.
4. Грамши А. *Проблемы школьного образования и организации культуры*. Москва: Издательство политической литературы, 1991.
5. Гессе Г. *Игра в бисер*. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991.

References

1. Lejbnic G.V. *Protiv varvarstva v fizike za real'nuyu filosofiyu i protiv popytok vozobnovleniya sholasticheskih kachestv i himericheskih intelligencij:* sochineniya: v 4 t. Moskva: Mysl', 1982; T. 1: 349 – 358.
2. Monten' M. *Opyty*: sochineniya: v 3 t. Moskva: Golos, 1982; T. 1.
3. Cheshev V.V. *Chelovek kak myslyaschee suschestvo*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta, 1999.
4. Gramshi A. *Problemy shkol'nogo obrazovaniya i organizacii kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1991.
5. Gesse G. *Igra v biser*. Novosibirsk: Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-39-41

Koroleva T.M., *Doctor of Sciences (History), Senior Lecturer, Professor, Bratsk State University (Bratsk, Russia); Professor, Sevastopol Branch of Plekhanov Russian University of Economics (Sevastopol, Russia), E-mail: tempotan@yandex.ru*

LEGAL SERVICE CENTER AS AN IMPORTANT FORM OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT A UNIVERSITY. The article reveals various forms of educational activities of a legal service center, operating on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bratsk State University". The scientific activity of the university's legal service center, the provision of free legal aid, and the need to improve legal and financial literacy among young people are analyzed. The author states that many young citizens do not have the necessary legal and financial knowledge. The activities of legal clinics are poorly understood and require further research. The scientific novelty of the research lies in the fact that the author suggests using new forms of work with young people and the population on the issue of obtaining financial and legal knowledge, and also identifies and justifies such important functions of the legal service center as educational, social, communicative, research, educational, motivational, applied, which can be applied in the modern educational environment. The analysis of the presented material leads the author to the following conclusion that the activities of the university's legal service center contribute to improving the educational level of young people.

Key words: **educational activities, legal and financial literacy, legal service center, Bratsk, the youth.**

Т.М. Королева*, д-р ист. наук, доц., проф., Братский государственный университет, г. Братск, проф. Севастопольского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова, г. Севастополь, E-mail: tempotan@yandex.ru*

ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК ВАЖНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье раскрыты разнообразные формы образовательной деятельности юридической клиники, действующей на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения Высшего образования «Братский государственный университет» (ФГБОУ ВО «БрГУ»). Проанализированы научная деятельность юридической клиники, осуществление бесплатной юридической помощи, обоснована необходимость повышения правовой и финансовой грамотности среди молодежи. Автор выявляет, что многие молодые граждане не обладают необходимым багажом правовых и финансовых знаний. Деятельность юридических клиник мало изучена и требует дальнейших исследований. Научная новизна исследования заключается в том, что автор предлагает использовать новые формы работы с молодежью по вопросу получения финансово-правовых знаний, а также выявляет и обосновывает такие важные функции юридической клиники, как образовательная, социальная, коммуникативная, научно-исследовательская, воспитательная, мотивационная, прикладная, которые можно применять в современной образовательной среде. Анализ представленного материала приводит автора к выводу, что деятельность юридической клиники вуза способствует повышению образовательного уровня молодежи.

Ключевые слова: **образовательная деятельность, правовая и финансовая грамотность, юридическая клиника, Братск, молодежь.**

На современном этапе развития общества человеку необходимо обладать определенной базой знаний, финансовой и правовой культурой для полноценной реализации своих прав. Сегодня не каждый молодой человек обладает необходимым набором компетенций, позволяющих использовать базовые финансово-правовые знания в различных сферах деятельности и в жизни в целом. Поэтому необходимо повышать финансовую и правовую грамотность среди молодежи и населения в целом. Особая роль в этом деле отводится юридической клинике. Деятельность юридической клиники на базе вуза – это один из методов расширения, углубления и систематизации знаний в области права, финансов, развития интереса к юридическим аспектам современной жизни общества. Юридическая клиника как форма образовательной деятельности в вузе позволяет сделать процесс образования интересным и увлекательным. При этом необходимо понимать, что повышение знаний, в том числе финансово-правовой грамотности, должно осуществляться регулярно. Это связано, во-первых, с появлением новых знаний, во-вторых, с постоянным обновлением и усложнением законодательства, в-третьих, право вторгается в новые сферы социальных отношений, в-четвертых, финансово-правовые знания, полученные вчера, перестают быть актуальными сегодня. Поэтому сегодня необходимо формировать у молодежи способность к последующему самостоятельному освоению новых сфер финансово-правового регулирования. Этому способствует деятельность юридических клиник на базе вузов. К сожалению, до сих пор опыт их работы по достоинству не оценён. Наверное, это связано с тем, что деятельность клиник в большей степени зависит от преподавателей-энтузиастов, которые заинтересованы в пропаганде научных, правовых и финансовых знаний, в повышении качества подготовки обучающихся. Знание финансово-правовых основ позволяет человеку чувствовать себя защищенным в современном обществе и открывает для него больше возможностей. Человеком, который обладает правовой культурой, трудно управлять.

В исследовании использованы разнообразные научные методы. В частности, описательный, который являлся основной формой выражения информации; метод классификации, который позволил целенаправленно проводить сбор материала, а главное, осуществить его систематизацию; методы анализа и обобщения, с их помощью исследована и обобщена деятельность юридической клиники ФГБОУ ВО «БрГУ», а также проанализирован и обобщен материал анкет. Индуктивный метод на основе конкретного материала помог подойти к общим вопросам и выявить закономерности в рассматриваемой проблеме. Например, опрос, проведенный исследователем, показал, что молодежь частично знает свои права, существуют определенные пробелы в их знаниях. Метод анкетирования (групповой, очный, т.е. с раздачей анкет).

Теоретической базой исследования послужили, во-первых, нормативно-правовые документы. Это Федеральный закон «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» [1], Приказ Министерства образования РФ «О правовых консультациях (правовых клиниках) для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров» [2]. Во-вторых, личный опыт и наработки исследователя [3]. В-третьих, публикации по вопросу деятельности юридических клиник Т.Н. Ильиной [4], А.Н. Молчалова [5].

Практическая значимость исследования заключается в том, что автор предлагает конкретные новые формы работы с молодежью по вопросам повышения её образовательного уровня, финансово-правовой грамотности, при этом не отказывается от старых форм деятельности, которые необходимо расширять и развивать. Опыт работы юридической клиники ФГБОУ ВО «БрГУ» может быть использован другими учебными заведениями в образовательном пространстве.

История возникновения юридических клиник (первоначальное название – юридическая консультация) начинается в XIX в. Первым вузом, где появилась юридическая консультация, был Казанский университет (1861 г.). В начале XX в. юридические клиники уходят в прошлое. И только в середине 1990-х гг. юридические клиники в системе высшего образования России появились вновь.

В 2008 г. на базе гуманитарно-педагогического факультета (ГПФ) ФГБОУ ВО «БрГУ» была создана юридическая клиника, которая успешно функционирует до сих пор. Её деятельность координируется и осуществляется силами преподавателей и обучающихся базовой кафедры правоведения и философии ГПФ [6, с. 5].

В работе юридической клиники выделяются следующие направления [3, с. 2]:

1. *Бесплатная юридическая помощь,* которая осуществляется в виде консультаций: личной (человек, нуждающийся в юридической помощи, лично приходит в юридическую клинику в определенное время по предварительной записи); дистанционной (консультирование граждан через электронную или обычную почту); телефонной (студенты-консультанты отвечают на простые юридические вопросы граждан, но если вопрос достаточно сложный, требующий анализа документов, то дается рекомендация записаться на прием).

Основные темы вопросов, задаваемых посетителями, – это семейное и налоговое право, пенсионная система, банковские и жилищные споры, административные вопросы.

В рамках этой деятельности обучающиеся вуза получают навыки практической деятельности, они помогают составлять заявления, жалобы, письма и другие документы правового характера.

2. *Научная деятельность* – это организация и проведение научных мероприятий (конференций, круглых столов и т.п.) международного, всероссийского, регионального и муниципального уровней, посвященных проблемам юридического клинического образования, деятельности юридических клиник и защите прав граждан. Все студенты-консультанты участвуют в научной деятельности, выступают на конференциях. Темы докладов включают в себя различные правовые аспекты по разным юридическим направлениям: семейное, трудовое, уголовное, гражданское, ювенальное, административное, экологическое и налоговое право. Темы выступлений: «Основания и порядок лишения родительских прав», «Условия и порядок вступления в брак несовершеннолетних», «Патронатная семья: понятие, особенности», «Изменение и расторжение брачного договора, признание его не действительным», «Особенности досрочного пенсионного обеспечения педагогических работников в Братске», «Преступность в молодежной среде» и т.д. Итогами конференций стали печатные сборники и награждение участников мероприятия (вручение благодарностей и дипломов). В качестве экспертов всегда приглашаются ведущие преподаватели ГПФ и практики в области правовых знаний. Также студенты-консультанты активно участвуют в круглых столах. Например, «Как противостоять террористическим угрозам», «Противодействие коррупции».

3. *Правовая грамотность* – специально организованная деятельность по распространению (повышению) среди молодежи г. Братска и Братского района правовых знаний (правовой культуры), разъяснению действующих нормативных правовых документов и практики их применения. Цель правовой грамотности – накопление у молодежи багажа правовых знаний, умение ориентироваться в значимой для них правовой информации и умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности и жизни. Правовое образование позволяет человеку правильно анализировать конфликтные ситуации и давать правовую оценку действиям субъектов данного конфликта.

Это направление включает в себя выездные правовые школы, кружок для школьников (9 – 11 классы). В рамках выездной правовой школы руководитель клиники, преподаватель-куратор и студенты-консультанты проводят круглые столы, лекции на правовые темы в учебных заведениях г. Братска и Братского района. Учащиеся приобретают правовые знания и умения применять их на практике, использовать нормативные правовые документы в своей деятельности, работать в малых группах; навыки коммуникативного развития, правового мышления и анализа конкретных юридических ситуаций (кейс-метод). Правовая школа нацелена на формирование у обучающихся правовой культуры.

В месяц организуется одна – две выездных правовых школы. За период с октября 2019 г. по апрель 2020 г. участники юридической клиники организовали 10 выездных правовых школ в г. Братске и Братском районе. В частности, выезд в семь СОШ г. Братска и Братского района; два техникума: Братский индустриально-металлургический техникум (г. Братск) и Братский промышленный техникум (пос. Энергетик); один колледж – Братский целлюлозно-бумажный колледж (г. Братск). В рамках выездных школ были прочитаны лекции и проведены круглые столы на темы «Правовая защита потребителей на рынке товаров и услуг», «Права и обязанности несовершеннолетних», «Гражданско-правовой и трудовой договор: “+” и“–”», «Труд несовершеннолетних» и др.

Два раза в месяц осуществляет свою деятельность кружок для школьников, в который входит 52 учащихся из разных школ города. Это школьники 9 – 11 классов. Занятия проводятся на базе университета. Формы занятий различны: лекции, дискуссии, круглые столы, игры и т.д. В рамках данных занятий школьники знакомятся с основными законодательными актами, приобретают умения их толковать и применять на практике, решать правовые задачи, применяя юридические нормы; развивают навыки правового мышления, аргументированного изложения собственной точки зрения, критического восприятия информации. Также осуществляется развитие коммуникативных навыков; навыков интернет-сёрфинга (быстро и эффективно проводить поиск и анализ правовой информации); навыков координации и обмена информацией и знаниями; умения работать в малых группах. В рамках выездных правовых школ проводилось анкетирование учащихся с целью выявления основ правовой грамотности [3, с. 3]. Данное мероприятие было проведено в период с февраля по март 2020 года. Анкета включала в себя семь вопросов:

1. Знаете ли Вы свои права?
2. Сталкивались ли Вы когда-нибудь с нарушениями Ваших прав?
3. Нарушали ли Вы чьи-либо права?
4. Куда необходимо обратиться при нарушении Ваших прав?
5. Какие обязанности имеет несовершеннолетний? (свои варианты ответов).
6. Какие права Вы знаете? (свои варианты ответов).
7. Как часто родители с Вами беседуют на тему правовой грамотности и Вашей ответственности? (свои варианты ответов).

Всего было проанкетировано 456 человек. Из них 321 – это учащиеся средних общеобразовательных школ г. Братска и Братского района; 135 – это учащиеся ссузов. (рис. 1). Анализ анкет представлен в табл. 1.

Таблица 1

Анализ анкетных данных

вопросы	Ответы на вопросы (кол-во чел.)			
	да	нет	затрудняюсь ответить	свой вариант ответа
1.	317	27	112	–
2.	441	5	10	–
3.	34	203	129	–
4.	–	–	314	–
5.	–	–	303	–
6.	–	–	387	–
7.	–	–	–	43 ч. – родители беседуют; 413 ч. – родители не беседуют

Анализ анкет показал, что молодежь отчасти знает свои права, при этом часто сталкивается с нарушением своих прав, сами нарушают права других людей. Из всех опрошенных только 43 человека написали, что родители беседуют с ними на тему правовой грамотности и ответственности. Среди опрошенных 69% не знают, куда обратиться в ситуациях нарушения их прав.

Таким образом, больше 50% опрошенных не обладают необходимым багажом правовых знаний. В связи с этим особую актуальность приобретает правовое образование молодежи. Автор исследования считает, что начинать формирование правовой культуры необходимо как можно раньше, ещё в период учёбы в школе. Человек, обладающий правовыми компетенциями, чувствует себя более уверено в жизни. На современном этапе развития общества на первое место ставится личная ответственность индивида за соблюдение своих прав.

4. *Марафон «Юридическая грамотность»,* который был впервые проведен в январе 2020 г. Его основные задачи: повысить мотивацию у обучающихся ФГБОУ ВО «БрГУ» в изучении юридических дисциплин; получить объективную информацию об уровне их правовой грамотности; дать рекомендации по совершенствованию образовательных программ.

Марафон проходил в форме теста, который состоял из 25 открытых вопросов, рассчитанных по времени на один час. Задания разрабатывались рабочей группой, в которую входили преподаватели базовой кафедры правоведения и философии ГПФ ФГБОУ ВО «БрГУ», имеющие юридическое образование. Примерные вопросы марафона «Юридическая грамотность»:

1. Когда была принята Конституция РФ?
2. Когда наступает правоспособность гражданина?
3. Исполнительную власть в РФ осуществляет…
4. Федеральное собрание РФ состоит из ….
5. Свобода слова относится к ….. праву.
6. Определите структурные элементы государства.
7. Разделение властей необходимо для ...
8. Кодификация – это:
9. Решение по конкретному делу, ставшее образцом для рассмотрения аналогичных вопросов, – это:
10. Депутатом Государственной думы РФ может быть избран гражданин РФ, достигший…
11. Трудовая дееспособность наступает с…
12. Что означает обратная сила закона?

Также тест марафона «Юридическая грамотность» включал в себя правовые задачи:

1. Работник ушел в отпуск с последующим увольнением по соглашению сторон. С какого момента можно принять нового работника и заключить с ним трудовой договор на неопределенный срок?

2. Вправе ли работник телеграммой известить работодателя об увольнении по собственному желанию либо отозвать свое заявление?

3. Гражданин К. обратился в суд с иском к ЗАО «Братские электрические сети» о взыскании заработной платы, компенсации за задержку выплаты заработной платы. В ходе рассмотрения дела установлено, что истец работал на участке РЭС-2 ЗАО «Братские электрические сети», который расположен в Нижнеилимском районе г. Железногорска-Илимского и является обособленным подразделением ЗАО «Братские электрические сети». За период работы ему не выплачивался районный коэффициент, установленный действующим законодательством Российской Федерации по Нижнеилимскому району, в размере 1,6. Районный коэффициент 1,4 начислялся и выплачивался по месту нахождения головного предприятия в г. Братске. Истец просил взыскать с ответчика задолженность по заработной плате с учетом районного коэффициента 1,6, установленного по месту фактического выполнения им трудовых функций, т.е. в Нижнеилимском районе, который приравнен к районам Крайнего Севера. Что постановил суд?

После прохождения теста выдается сертификат, в котором прописывается уровень юридической грамотности: высокий (правильно выполнено 20 – 25 заданий) или средний (правильно выполнено 17 – 19 заданий). Сертификат с уровнем низкой юридической грамотностью не выдается.

В марафоне «Юридическая грамотность» могут участвовать студенты любых курсов. Для участия в марафоне необходимо записаться у руководителя юридической клиники либо у студентов-консультантов юридической клиники. Предварительная запись для участия в марафоне необходима для правильного бронирования компьютерной аудитории, подготовки нужного количества экземпляров сертификатов. Все студенты-консультанты юридической клиники, а также обучающиеся третьего и четвертого курсов по профилю «Право» ФГБОУ ВО «БрГУ» прошли марафон «Юридическая грамотность», и все получили сертификаты. Таким образом, уровень правовой грамотности обучающихся по профилю «Право» (участников данного мероприятия) высокий.

5. *Финансовая грамотность*. Новые финансовые продукты и финансовая информация, постоянные изменения на финансовых рынках требуют от современного человека знаний в области финансов и постоянное их повышение. Знание ключевых финансовых понятий и умение их использовать на практике дает возможность человеку грамотно управлять денежными потоками. Но при этом необходимо понимать, что невозможно управлять финансами без знания правовых аспектов. Право и финансы взаимосвязаны.

В ноябре 2019 г. рамках финансовой грамотности проходила образовательно-просветительская акция, организованная юридической клиникой ФГБОУ ВО «БрГУ» совместно с крупнейшим образовательным порталом России «Инфоурок» – марафон финансовой грамотности [7]. Впервые обучающиеся третьего и четвертого курсов по профилю «Право» ФГБОУ ВО «БрГУ» приняли участие в данном мероприятии. Тесты разрабатывались порталом «Инфоурок». Тест состоял из 20 открытых вопросов. Они могли содержать один или несколько правильных ответов. Вопросы были следующего характера [7]:

1. В соответствии с новым «Законом о коллекторах» (ФЗ-230), с 2017 г. коллекторам разрешается звонить должнику (несколько ответов).
2. Гражданин А. хочет сдать квартиру за 25 тыс. рублей в месяц. На какую сумму в этом случае увеличится его годовой доход, если НДФЛ составляет 13%.
3. Кто такой финансовый омбудсмен?

За один правильный ответ участники тестирования набирали 1,5 балла. Всего можно было набрать 30 баллов. После успешного прохождения тестирования, каждому участнику на электронную почту приходил сертификат от «Инфоурока». Но данный сертификат выдавался только при достижении высоких результатов. Если учащийся набирал менее 20 баллов, то сертификат не выдавался. Также руководитель клиники (Королева Т.М.) получила благодарственное письмо за подготовку к участию в данном мероприятии обучающихся университета. Всего Королевой Т.М. было подготовлено к участию в нем 43 учащихся, которые успешно его прошли марафон финансовой грамотности и получили сертификаты.

Анализ образовательной деятельности юридической клиники ФГБОУ ВО «БрГУ», проведенный автором, показал, что необходимо расширять и развивать старые формы работы с молодежью. При этом исследователь предлагает следующие новые формы деятельности:

1) на базе ФГБОУ ВО «БрГУ» продолжить ежегодно проводить социально-правовую конференцию для учителей школ и ссузов г. Братска и Братского района;

2) внедрить выездные финансово-правовые школы для пенсионеров, например, на базе ОГКУ «Управление социальной защиты населения по городу Братску», «Управления пенсионного фонда РФ» в г. Братске и Братском районе,

3) начать сотрудничество с отделом молодежной политики администрации г. Братска по вопросу организации для молодежи г. Братска и Братского района совместных мероприятий (лекций, семинаров, дискуссий, круглых столов) на разнообразные финансово-правовые темы;

4) выпустить интернет-газету с консультациями по различным финансово-правовым вопросам, с которыми обращаются посетители клиники;

5) в печатной газете «Братский университет» сделать рубрику «Вопрос юристу», «Правовые вопросы» или «Финансово-правовая грамотность», в которой будут представлены ответы на различные финансовые и юридические вопросы.

6) продолжить сотрудничество с образовательным порталом России «Инфоурок».

Таким образом, автором показана особая роль юридической клиники в образовательном процессе. Деятельность юридической клиники университета позволяет охватить большое количество молодежи дополнительным образованием и научной деятельностью; способствует повышению её образовательного уровня, противодействует правовому нигилизму, а обучающиеся получают колоссальный практический опыт. Предложены новые формы работы юридической клиники в сфере получения образования. Выделены следующие её важные функции. Во-первых, образовательная, в рамках которой молодежь получает новые и систематизирует имеющиеся финансово-правовые знания. Во-вторых, социальная, связанная с оказанием бесплатной юридической помощи населению. В-третьих, коммуникативная – способствует развитию социальных и межличностных отношений, навыков общения и взаимодействия с клиентами. В-четвертых, воспитательная – соблюдение профессиональной этики при общении с клиентами. В-пятых, научно-исследовательская – участие в конференциях, семинарах, которые раскрывают научный потенциал молодежи. В-шестых, мотивационная – повышение мотивации в изучении юридических дисциплин. В-седьмых, прикладная – развитие навыков практической деятельности у обучающихся. Поэтому необходимо сохранить и развить тот уникальный опыт, который наработан участниками юридической клиники ФГБОУ ВО «БрГУ».

Библиографический список

1. *О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации*: Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ (ред. от 26.07.2019 г.). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121887/
2. *О правовых консультациях (правовых клиниках) для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров:* Приказ Минобразования РФ № 433 от 30 сентября 1999 г. (ред. 01. 03. 2004 г.). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=285001#024064100265557187
3. Королева Т.М. *Отчет о работе юридической клиники гуманитарно-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Братский государственный университет» за период 2019 – 2020 уч. год.* Братск, 2020: 1 – 5.
4. Ильина Т.Н. Юридическое клиническое образование в России: традиции и современное состояние. *Общество: политика, экономика, право*. 2012; № 3: 109 – 113.
5. Молчалов А.Н. О функциях юридических клиник в России. *Вестник Уральского института экономики, управления и права.* 2010; № 1: 8 – 11.
6. *Положение о юридической клинике гуманитарно-педагогического факультета ФГБОУ ВО «БрГУ».* Братск, 2019: 1 – 12.
7. *Марафон финансовой грамотности*. Available at: http:// infourok.ru

References

1. *O besplatnoj yuridicheskoj pomoschi v Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon ot 21.11.2011 № 324-FZ (red. ot 26.07.2019 g.). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121887/
2. *O pravovyh konsul'taciyah (pravovyh klinikah) dlya naseleniya na baze vuzov, osuschestvlyayuschih podgotovku yuridicheskih kadrov:* Prikaz Minobrazovaniya RF № 433 ot 30 sentyabrya 1999 g. (red. 01. 03. 2004 g.). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=285001#024064100265557187
3. Koroleva T.M. *Otchet o rabote yuridicheskoj kliniki gumanitarno-pedagogicheskogo fakul'teta FGBOU VO «Bratskij gosudarstvennyj universitet» za period 2019 – 2020 uch. god.* Bratsk, 2020: 1 – 5.
4. Il'ina T.N. Yuridicheskoe klinicheskoe obrazovanie v Rossii: tradicii i sovremennoe sostoyanie. *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2012; № 3: 109 – 113.
5. Molchalov A.N. O funkciyah yuridicheskih klinik v Rossii. *Vestnik Ural'skogo instituta `ekonomiki, upravleniya i prava.* 2010; № 1: 8 – 11.
6. *Polozhenie o yuridicheskoj klinike gumanitarno-pedagogicheskogo fakul'teta FGBOU VO «BrGU».* Bratsk, 2019: 1 – 12.
7. *Marafon finansovoj gramotnosti.* Available at: http:// infourok.ru

Статья поступила в редакцию 29.02.21

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-41-44

***Kudryashev A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kud.al@mail.ru*

RECONSTRUCTION OF PARENTAL STRATEGIES IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION (BASED ON THE MATERIALS OF THE MAGAZINE "FAMILY AND SCHOOL"). Considering periodicals as an important source of information about everyday life, it is possible to choose as the target reference point of this text – the reconstruction of how in the materials of the children's and pedagogical press in the 60-80 years. The twentieth century reflected the most important channel of aesthetic education of Soviet children and adolescents – children's music schools. By analyzing parental strategies for music schools, you can identify the roles that children's

music schools can play in a child's life. Parents see the most important task as maintaining children's motivation to study at the children's music schools. Publications in "Family and School" about music education describe ways to attract a child to music classes and keep him in them. Music lessons, practices of interaction with musical instruments had a certain influence on the evolution of everyday life of children, adolescents, and their families.

Key words: **USSR, parents, periodicals, magazine "Family and School", aesthetic education, children's music school.**

***А.В. Кудряшёв**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kud.al@mail.ru*

РЕКОНСТРУКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «СЕМЬЯ И ШКОЛА»)

Рассматривая периодику как важный источник информации о повседневности, представляется возможным избрать в качестве целевого ориентира данного текста реконструкцию того, как в материалах детской и педагогической печати в 60 – 80 гг. XX в. отражался важнейший канал эстетического воспитания советских детей и подростков – детские музыкальные школы (ДМШ). С помощью анализа родительских стратегий в отношении музыкальной школы можно установить роли, которые может играть ДМШ в жизни ребенка. Важнейшую задачу родители видели в поддержании детской мотивации к занятиям в ДМШ. Публикации в журнале «Семья и школа» о музыкальном образовании описывали способы привлечения ребенка к занятиям музыкой и удержания его интереса к ним. Практики взаимодействия с музыкальными инструментами оказывали определенное влияние на эволюцию развития детей, подростков и их семей.

Ключевые слова: **СССР, родители, периодические издания, журнал «Семья и школа», эстетическое воспитание, детская музыкальная школа.**

К числу советских просветительских изданий, адресованных и педагогам, и широкому кругу читателей, относился журнал «Семья и школа». Такого рода периодика поддерживала и развивала познавательные интересы читательской аудитории в различных сферах жизни, помогала разобраться в тонкостях воспитания детей через вовлечение их в разнообразные виды деятельности, в том числе и в музыкальное образование.

Отечественные педагогические журналы, посвященные вопросам семейного воспитания, появились еще в дореволюционный период. Так, в 1871 – 1888 гг. выходил одноименный журнал – предшественник советского издания.

Советская публикация «Семьи и школы» появилась в 1946 г. Для руководства СССР было крайне важно укрепить семейные ценности в духе государственной идеологии. Было принято решение о создании периодического издания, которое должно освещать на своих страницах «преимущественно вопросы семейного воспитания».

Свою задачу редколлегия журнала, созданного при Академии педагогических наук РСФСР, видела в том, чтобы установить «самый близкий контакт, дружное взаимодействия, единство в семейном и школьном воспитании и образовании детей» [1, с. 3 – 4].

Первым главным редактором «Семьи и школы» стал вице-президент АПН РСФСР Константин Николаевич Корнилов – один из ведущих советских психологов. Сравнительно быстро сложилась базовая структура издания, сохранявшаяся десятилетиями. Своеобразной точкой притяжения читательского внимания постепенно стал раздел «Почта "Семьи и школы"».

При редакторе Иване Фомиче Свадковском (1961 – 1964 гг.) происходили глобальные перемены в советском обществе. «Семья и школа» столкнулась с новыми социально-педагогическими вызовами, связанными с социально-экономическими трансформациями в СССР – эпохой «оттепели».

В 1960-е гг. «Семья и школа» наряду с другими советскими периодическими изданиями постепенно менялась. Пресса начала публиковать на тему повседневного быта людей заметно больше проблемных и критических читательских писем, которые нередко становились поводами для появления собственно журналистских выступлений. [2]. Редакция «Семьи и школы» называла читательскую почту своеобразным «барометром»: «Оскудевает ее поток — значит, мало пишет журнал о жизненном, важном. Расширяется она – значит, редакции удалось затронуть серьезные и нужные вопросы» [3, с. 38].

Рассматривая периодику как важный источник информации о повседневности, представляется возможным избрать в качестве целевого ориентира данного текста реконструкцию того, как в материалах детской и педагогической печати в 60 – 80 гг. XX в. отражался важнейший канал эстетического воспитания советских детей и подростков – музыкальные школы. Дети обучались игре на одном – двух музыкальных инструментах, пели в хоре, осваивали дисциплины, дающие практические музыкальные навыки.

При анализе журнала «Семья и школа» с 1966 по 1991 гг. были отобраны публикации, в которых повествуется о деятельности детских музыкальных школ (ДМШ). В издании публикации размещались в различных рубриках: «Ответ из редакции» (1967 г.), «Музыка» (1970 г.), «Консультации "Семьи и школы"» (1971 г.), «Музыка и каждый из нас» (1972 – 1973 г.) «Первые шаги в мире звуков» (1975, 1981 гг.), «Читатель продолжает разговор» (1976 г.) «Письма об эстетическом воспитании» (1979 г.), «Эстетическое воспитание» (1984 г.), «Музыкальный клуб» (1985 – 1991 гг.), которые занимали от одной до нескольких страниц издания. Рассматриваемые материалы можно разделить на несколько групп: публикации на основании писем читателей, мнений специалистов, ответы на вопросы читателей, статьи корреспондентов изданий, интервью с экспертами (музыкальными педагогами, композиторами).

Так, рассуждая о целях родителей, стремившихся приобщить сыновей и дочерей к музыке, кандидат психологических наук Владимир Григорьевич Ражников (1979 г.) дал им своеобразную классификацию. Одни надеялись, что эти занятия помогут «общему развитию» их ребенка. Родители второй категории всерьез думали о профессиональной карьере для своих детей. Самая многочисленная категория родителей заботилась о развитии разных сторон личности ребенка и считали, что «основы музыкальной культуры должны прививаться человеку в детские годы, ибо потом вечно будет некогда» [4, с. 38].

С помощью анализа стратегий родителей при выборе музыкальной школы можно установить роли, которые может играть ДМШ в жизни ребенка.

Главное событие для обучающихся и их родных – ежегодные отчетные концерты, на которых родственники юных дарований слушали в их исполнении классический репертуар. Этот результат требовал немалых вложений: кроме платы за школу, крупный разовый расход – само пианино. Несмотря на сравнительно скромные жилищные условия, миллионы семей находили в квартире место для музыкального инструмента. В письме, опубликованном в журнале «Семья и школа», мать одаренной девочки откровенно делилась своими переживаниями: «В детском садике заметили особые способности старшей к музыке. Мы решили купить пианино. Честно говоря, был соблазн купить на эту сумму импортную мебель, но возможность учить детей музыке не давала нам права поступить иначе. Платили в кредит. Подрастает младшая. Мы купили ей скрипку. Пройдет еще несколько лет, а там, глядишь, будет трио сестер. Некоторые спрашивают, для чего мы тратим столько средств и здоровья на музыку? В наше время есть все возможности сделать детей духовно богаче. Пусть не все станут музыкантами. Главное ведь – любить музыку...» [5, с. 41].

Журнал выступал инициатором общественных дискуссий, круглых столов по проблемам организации обучения в ДМШ. Например, в 1973 г. на встрече в редакции «Семьи и школы» авторитетный музыкальный преподаватель Ирина Николаевна Малахова заметила, что от занятий музыкой ждут не столько достижений в развитии музыкальности, вкуса, глубоких музыкальных навыков ученика, сколько удачного «показа», «отчета». «В конце концов, – сказала она, – научить ребенка лихо играть несколько положенных программой пьес всегда возможно». Но всегда ли за «бойким исполнением» стоит подлинная любовь к музыке? Удовлетворены ли таким результатом ребенок и сам учитель? Но прежде всего этот вопрос, по мнению корреспондента Феликса Яковлевича Розинера, следовало адресовать некоторым родителям, которых нередко волнует лишь вопрос, сумеет ли их чадо после пятилетнего обучения сыграть программу пятого класса музыкальной школы [6, с. 35].

Особую остроту приобретали продолжавшиеся десятилетиями дискуссии о проблемах взаимоотношений родителей и педагогов музыкальных школ. Тамара Ефимовна Фрейнкина признавала в конце 1980-х гг., что она, учитель, и родители должны быть союзниками, единомышленниками, но споры и даже конфликты при этом не исключены: «К счастью, со многими у меня именно такое взаимопонимание. Конечно, у них в сознании своя модель обучения и воспитания. Не всегда она совпадает с реальным опытом учителя. Бывает, противоречия перерастают в конфликт, приходится расставаться. Педагог, у которого своя система, свои принципы, неизбежно претендует на то, чтоб ему безоглядно отдали ребенка, верили в него. Если мне не верят, как я могу учить? Но уж если поверили – это надолго» [7, с. 44].

Вопрос о целях обучения в музыкальных школах оставался актуальным до конца советского периода. Эта проблема была затронута и в одном из последних выпусков рубрики «Музыкальный клуб» журнала «Семья и школа» (1991 г.). Корреспондент «Семьи и школы» в беседе с композитором и музыкальным педагогом Абрамом Григорьевичем Юсфиным заметил, что среднестатистический выпускник музыкальной школы, посещающий ее во исполнение воли родителей,

«закрывает навсегда, до конца жизни крышку пианино после последнего экзамена». А.Б. Юсфин в ответ на это заявил, что ни родители, ни учителя не хотят признать, что далеко не все дети склонны к профессиональному музыкальному образованию. По его мнению, музыкальные школы должны быть как математические или английские: «Дети с музыкальными способностями могут осваивать какие-то элементы исполнительства, но они должны получать не оторванные сухие знания, но представление о музыке в контексте мировой цивилизации и культуры» [8, с. 43 – 44].

Острейшим вопросом, обсуждение которого шло на страницах «Семьи и школы» с конца 1960-х гг., была проблема мотивации к занятиям в ДМШ «обычных», среднестатистических детей и подростков. От их родителей редакция «Семьи и школы» регулярно получала письма. В этих посланиях спрашивали, как помочь ребенку, что нужно делать, чтобы у него не пропал интерес к занятиям, нужно ли «заставлять» ребенка заниматься против его воли («Прежде чем дети садятся за пианино, мать часа два их уговаривает. Да и потом приходится сидеть около них, как милиционеру около нарушителей»). [9, с. 40].

Авторы разных публикаций на тему домашних занятий музыкой сходились в том, что принципиально важна мотивация, которую помогают формировать родители. Т.Е. Фрейнкина выразила свое отношение к данной теме менее жестко, но более откровенно: «Если ребенок безразличен к музыке, не надо его подталкивать к ней. Но если он сам тянется и его отдают в музыкальную школу, знайте заранее: детства он лишается. Музыка требует самоотдачи. Даже с намерением стать не музыкантом, а любителем надо учиться музыке на профессиональном уровне. Помимо уроков еще ходить на концерты, жить этой атмосферой. Иначе занятия вообще ничего не дадут» [10, с. 44 – 45].

С мнениями педагогов перекликались и рассказы композитора Я.А. Френкеля, вспоминавшего, как в детстве отец запретил ему кататься на коньках («Тебе нужны целые руки»), ограничивал посещение кино («Ты еще успеешь, у тебя вся жизнь впереди»). Ян Абрамович признался, что в детстве, которое прошло в Киеве, на берегах Днепра, он ни разу не был на пляже и не научился плавать, потому что музыка занимала все время. Композитор с оттенком грусти шутил: «Те, кому, как говорится, на роду написано быть музыкантами, должны быть готовы к подвигу». Сторонники «жесткой линии» приводили свои доводы – некоторые известные музыканты тоже занимались в детстве без охоты. Эту точку зрения в интервью журналу поддержал Я.А. Френкель: «Строгость – необходимое качество воспитателя юных музыкантов. И постоянные ограничения. Ведь дети, занимающиеся музыкой, в большинстве своем лишены многих радостей, которые есть у других» [11, с. 51 – 52].

Приведем примеры мотивации, которую помогают развивать родители. Так, сыну – ребенку из «космических» 1960-х гг. мать говорила: «Ты хнычешь, что устал. А еще хочешь стать космонавтом! Знаешь, чего им стоят их тренировки?» [12, с. 21].

Александр Алексеевич Бакулов, педагог музыкальной школы при Московской консерватории, давал родителям ряд практических советов по распорядку выполнения ребенком домашних заданий из музыкальной школы, подчеркивая: «Основной залог музыкальных успехов – регулярность занятий. Заниматься надо ежедневно – и в праздники, и в будни – не менее одного часа». Как бы ни был хорош педагог, основная работа родителей – проследить за тщательным выполнением заданного материала» [13, с. 23].

Данная публикация вызвала многочисленные отклики. К А.А. Бакулову приходили новые письма. Девочка Марина из города Туапсе заявила своей маме: «Из-за музыки я не могу заниматься английским языком в кружке. Все равно пианисткой я не буду, а язык мне пригодится». Занятия в обычной школе вне конкуренции, а музыкальные кажутся уже помехой, представляются чем-то навязанным в раннем детстве. Отсюда и вывод: «Все равно я не буду музыкантом». В ответ на вопросы родителей, как выйти из сложившейся ситуации, педагог давал довольно жесткий ответ: «На это я могу ответить только одно – заставить. В 12 лет еще можно переломить, дальше – сложнее» [14, с. 32 – 33].

Эксперты, к которым в разные годы обращалась редакция «Семьи школы», отмечали, что в семье, даже в той, где родители не играют на музыкальных инструментах, ребенок имеет огромные возможности приобщения к музыкальному искусству с помощью разнообразных средств. В СССР радио и телевидение транслировали множество специальных музыкальных передач для детей. Педагоги в конце 1960-х – 1980-е гг. стали советовать родителям юных дарований покупать пластинки из серии «Музыка – детям». При этом рекомендовалось не перегружать ребенка прослушиванием; если он устал, внимание отключилось, не заставлять его обязательно дослушивать до конца все произведение, пусть это будет только одна или две части концерта, сюиты. И.Н. Малахова, обращаясь к родителям, призывала сделать так, чтобы их разговоры о музыке не были утомительными для детей. Увы, очень часто бывало, что скучные занятия отбивали у ребенка всякое желание слушать пластинки. Педагог советовала также призвать на помощь рисование: пусть ребенок попытается изобразить свои впечатления в рисунках. Родители могут попросить его назвать те краски, которые, по мнению малыша, подходят к грустной или веселой музыке. А когда рассказывают о марше – пусть ребенок возьмет в руки оловянного солдатика и заставит его маршировать по столу в такт музыке. Но главным условием семейного прослушивания музыки И.Н. Малахова считала то, чтобы и родителю должна нравиться музыка, о которой он говорит с ребенком: «Вы должны ее слышать, понимать. Помогает чуткость, желание, чтобы и другой разделил те чувства, которые волнуют тебя» [15, с. 58].

В «Семье и школе» во второй половине 1970-х гг. на тему междисциплинарных исследований в области музыкальной педагогики и психологии печаталась серия статей В. Ражникова. Обращаясь к родителям, психолог призывал не подгонять ребенка, не заставлять зубрить музыкальные пьесы, подобно таблице умножения. Пусть он дома больше импровизирует, выдумывает «новые» созвучия, «странную» музыку. Главное, чтобы ребенок стремился к инструменту, испытывал радость от общения с музыкой: «Если вы в этом поможете ему (или в крайнем случае не будете мешать ему в этом), ваш родительский долг будет выполнен» [16, с. 32].

Редакция «Семьи и школы» в предисловии к первой части музыкальных уроков Малаховой для дошкольников оговаривала, что «рояль и пианино есть не в каждой семье». Журналисты советовали тем, у кого инструмент есть, пригласить одного – двух друзей ребенка: «Такие занятия с небольшой группой детей потребуют от вас лишь чуть больше внимания и находчивости, а вашему ребенку доставят только еще больше удовольствия» [17, с. 49]. Впрочем, в жизни совместное обучение на дому не всегда удавалось так легко организовать.

Опытные педагоги советовали не противопоставлять юных дарований их одноклассникам: «Очень важно, чтобы они не отрывались от своих сверстников, жили общими интересами со своим классом, со всеми ребятами» [18, с. 40]. В идеале предполагалось, что начинающие музыканты начнут выступать на концертах, вечерах в своих общеобразовательных школах. Таким образом они станут популяризаторами «серьезной» музыки и поднимут свой личный авторитет.

На страницах «Семьи и школы» встречались очерки, посвященные талантливым юным исполнителям, сформировавшимся благодаря позитивной семейной обстановке. Так, в семье Морозовых из Москвы все пятеро детей с раннего возраста занимались музыкой, выступали в Большом зале консерватории на отчетном концерте музыкальной школы № 36 Москворецкого района Москвы. Мама юных дарований Зоя Николаевна Морозова, беседуя с представителем издания Н. Мадорским, рассказала о «семейном законе» — относиться к детскому творчеству серьезно: «Мы считаем, что самое маленькое стихотворение и самая крошечная мелодия, сочиненные ребенком, – это настоящее творчество. И оно еще в большей степени, чем творчество взрослого человека, гаснет и сходит на нет, если не встречает поддержки и одобрения» [19, с. 54 – 55].

Анализируя «Семью и школу», можно выделить следующие тенденции в динамике развития родительских стратегий в области музыкального образования детей:

Публикации в журнале «Семья и школа» в 1960 – 1980-е гг. оказывали определенное влияние на родительское просвещение в отношении музыкального образования.

Обучение детей в ДМШ во многом было обусловлено установками родителей относительно детского образования.

Семья брала на себя функции организатора музыкального образования ребенка, фиксировала те возможности, которые для нее объективно были реализуемы.

Важнейшую задачу родители видели в поддержании детской мотивации к занятиям в ДМШ. Публикации в «Семье и школе» о музыкальном образовании описывали способы привлечения ребенка к занятиям музыкой и удержания его в них. Особенно острой оставалась проблема удержания в ДМШ подростков, у которых терялся интерес к внешкольным занятиям. Эта задача требовала существенных усилий со стороны родителей. Часть экспертов, выступавших на страницах «Семьи и школы», советовали поддерживать мотивацию авторитарными методами (введение жестких правил, усиления родительского контроля).

Занятия музыкой, практики взаимодействия с музыкальными инструментами оказывали определенное влияние на эволюцию развития и воспитания детей, подростков и их семей.

На повседневную жизнь семьи ученика музыкальной школы влияли и такие обстоятельства, как уровень жизни семьи, ее бытовые условия, например, пространственное размещение музыкальных инструментов, систематические занятия музыкой в условиях небольших по площади массовых квартир в позднем СССР.

Постепенно в семьях, где дети занимались музыкой, как минимум, присутствовал интерес к художественному творчеству, формировался своеобразный предметный ряд повседневности: пластинки, позже – магнитофонные записи с музыкальными произведениями, портреты композиторов, исполнителей, книги, коллекции журнальных и газетных статей и т.п. По мнению экспертов, музыкальных педагогов инициативы родителей, самих детей и подростков по созданию в семьях, квартирах подобной художественной атмосферы, связанной с художественной классикой, следовало поддерживать.

Библиографический список

1. Задачи журнала «Семья и школа». *Семья и школа.* 1946; № 1-2: 3 – 4.
2. Стровский Д.Л. *Отечественная журналистика новейшего периода*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
3. Журнал и читатель. *Семья и школа.* 1966; № 5: 38.
4. Ражников В. Плюсы и минусы здравого смысла. *Семья и школа.* 1979; № 6:38 – 40.
5. Розинер Ф. Без рецептов. *Семья и школа.* 1972; № 11: 38 – 41.
6. Розинер Ф. Приглашаем за круглый стол. *Семья и школа.* 1973; № 8: 34 – 37.
7. Гармония души и разума. Интервью с Т.Е. Фрейнкиной. *Семья и школа.* 1988; № 7: 42 – 45.
8. Живой организм музыки. Беседа с А.Г. Юсфиным. *Семья и школа.* 1991; № 8: 42 – 44.
9. Малютина Г. С любовью к музыке. *Семья и школа.* 1967; № 7: 40.
10. Гармония души и разума. Интервью с Т.Е. Фрейнкиной. *Семья и школа.* 1988; № 7: 42 – 45.
11. За талантливую музыку. Интервью с Я. Френкелем. *Семья и школа*. 1988; № 1: 51 – 52.
12. Шестакова Е. Ребенок учится музыке. *Семья и школа.* 1968; № 11: 20 – 21.
13. Консультации «Семьи и школы». Беседа с А.А. Бакуловым. *Семья и школа.* 1971; № 8: 22 – 23.
14. Бакулов А. Все равно пианисткой не буду. *Семья и школа.* 1972; № 5: 32 – 33.
15. Малахова И. Малыш и музыка. *Семья и школа.* 1979; № 3: 57 – 58.
16. Ражников В. Как помочь маленькому музыканту. *Семья и школа.* 1978; № 7: 30 – 32.
17. Малахова И. Первые шаги в мире звуков. *Семья и школа.* 1975; № 7: 49 – 52.
18. Малютина Г. С любовью к музыке. *Семья и школа*. 1967; № 7: 40.
19. Мадорский Л. Испытавшие радость творчества. *Семья и школа*. 1985; № 8: 54 – 55.

References

1. Zadachi zhurnala «Sem'ya i shkola». *Sem'ya i shkola.* 1946; № 1-2: 3 – 4.
2. Strovskij D.L. *Otechestvennaya zhurnalistika novejshego perioda*. Moskva: YuNITI-DANA, 2011.
3. Zhurnal i chitatel'. *Sem'ya i shkola.* 1966; № 5: 38.
4. Razhnikov V. Plyusy i minusy zdravogo smysla. *Sem'ya i shkola.* 1979; № 6:38 – 40.
5. Roziner F. Bez receptov. *Sem'ya i shkola.* 1972; № 11: 38 – 41.
6. Roziner F. Priglashaem za kruglyj stol. *Sem'ya i shkola.* 1973; № 8: 34 – 37.
7. Garmoniya dushi i razuma. Interv'yu s T.E. Frejnkinoj. *Sem'ya i shkola.* 1988; № 7: 42 – 45.
8. Zhivoj organizm muzyki. Beseda s A.G. Yusfinym. *Sem'ya i shkola.* 1991; № 8: 42 – 44.
9. Malyutina G. S lyubov'yu k muzyke. *Sem'ya i shkola.* 1967; № 7: 40.
10. Garmoniya dushi i razuma. Interv'yu s T.E. Frejnkinoj. *Sem'ya i shkola.* 1988; № 7: 42 – 45.
11. Za talantlivuyu muzyku. Interv'yu s Ya. Frenkelem. *Sem'ya i shkola.* 1988; № 1: 51 – 52.
12. Shestakova E. Rebenok uchitsya muzyke. *Sem'ya i shkola.* 1968; № 11: 20 – 21.
13. Konsul'tacii «Sem'i i shkoly». Beseda s A.A. Bakulovym. *Sem'ya i shkola.* 1971; № 8: 22 – 23.
14. Bakulov A. Vse ravno pianistkoj ne budu. *Sem'ya i shkola.* 1972; № 5: 32 – 33.
15. Malahova I. Malysh i muzyka. *Sem'ya i shkola.* 1979; № 3: 57 – 58.
16. Razhnikov V. Kak pomoch' malen'komu muzykantu. *Sem'ya i shkola.* 1978; № 7: 30 – 32.
17. Malahova I. Pervye shagi v mire zvukov. *Sem'ya i shkola.* 1975; № 7: 49 – 52.
18. Malyutina G. S lyubov'yu k muzyke. *Sem'ya i shkola*. 1967; № 7: 40.
19. Madorskij L. Ispytavshie radost' tvorchestva. *Sem'ya i shkola*. 1985; № 8: 54 – 55.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-44-47

***Lakhtin A.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (PKU) (Moscow, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru*
***Gershun G.S.**, senior teacher, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (PKU) (Moscow, Russia), E-mail: gerfok@bk.ru*
***Vakulenko A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (PKU) (Moscow, Russia), E-mail: antoninanv@mail.ru*
***Seliverstov A.A.,** senior lecturer, Department of Physical Education and Pre-Conscription Training, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: Seliverstov-a-a@mail.ru*

THE ROLE OF PHYSICAL CULTURE IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF COSSACKS. The article presents the role of physical culture in moral and spiritual development of students of the educational establishments in the Cossack community. The article provides definition of a concept of spiritual and moral development, the analysis of the influence of various subjects in the curriculum on the educational process and the role of these subjects in the moral education of students. The article considers physical education as a school subject, elective courses of physical culture and their role in forming spiritual and moral qualities of pupils. It also presents two areas of training in which physical education takes place at the educational institutions of the Cossack community. The report describes the influence of physical education on personal development and on the formation of such personality traits as ambition, mental determination, commitment to victory, self-improvement. In addition, the article indicates the role of mentoring during physical and moral education of Cossacks.

Key words: **spiritual and moral education, physical education, Cossacks, physical culture.**

***А.Ю. Лахтин,** канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: skbpgu@mail.ru*
***Г.С. Гершун**, ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), E-mail: gerfok@bk.ru*
***А.Н. Вакуленко,** канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: antoninanv@mail.ru*
***А.А. Селиверстов**, ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: Seliverstov-a-a@mail.ru*

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАЗАКОВ

В статье рассматривается роль физической культуры в формировании духовно-нравственного развития воспитанников учебных заведений казачьего кластера. Дается определение понятию «духовно-нравственное развитие», анализируется влияние различных предметов учебного плана на процесс воспитания и их роль в становлении духовно-нравственного воспитания обучающихся. Рассматривается физическое воспитание как учебный предмет, а также факультативные занятия физической культурой и их роль в формировании у обучающихся нравственно-волевых, духовных и моральных качеств. Отмеча-

ются два направления, по которым проходит физическое воспитание в учебных заведениях казачьего кластера. Также описывается влияние физического воспитания на становление личности и выработку таких личностных качеств, как целеустремленность, воля, стремление к победе, работа над собой. Помимо этого обозначается роль наставничества в процессе физического и духовно-нравственного воспитания казаков.

Ключевые слова: **духовно-нравственное воспитание, физическая культура, казаки, физическое воспитание.**

Современный мир диктует свои требования не только в сфере науки. Зачастую эволюция моральных норм и этических стандартов не поспевает за стремительным развитием технологий.

В этой связи представляется особенно важным обратиться к вопросам духовно-нравственного развития, особенно в областях, которые несут в себе стержень национального самосознания.

Казачьи учебные заведения включают, как самостоятельные учреждения общего (полного) образования, так и отдельные кадетские классы на базе школ и других образовательных учреждений.

Программы подобных учебных заведений выстраиваются с учетом углубленного изучения традиций, культуры и истории казачества и разрабатываются при непосредственном участии не только историков, краеведов и педагогов, но и представителей казачьего войска и соответствующих региональных ведомств. Учебные заведения казачьего кластера распространены в регионах, где традиционно сильно казачье движение – южные регионы России – Кубань и Ставрополье, но все большую популярность они набирают и в средней полосе России, и в Сибири, а также в Центральном регионе.

Актуальность выбранной темы связана с существующей педагогической проблемой определения баланса в учебном плане казачьих учебных заведений, важностью выбора соотношения предметов, направленных на духовное, нравственное, эстетическое, интеллектуальное и физическое развитие.

К сожалению, данной теме уделяется мало внимания в научной литературе. Учебные заведения казачьего кластера, несмотря на следование традициям и попытки возродить существовавшие ранее традиции казачьего воспитания, – относительно новое явление в образовательной системе современной России.

Научная новизна исследования заключается в обосновании связи духовно-нравственного и физического воспитания, определения роли физического воспитания в становлении морально-этических и нравственных установок воспитанников учебных заведений казачьего корпуса, что позволяет выбрать оптимальное соотношение предметов, направленных на духовное и физическое развитие в учебном плане казачьих учебных заведений.

Роль физической культуры в формировании духовно-нравственного воспитания казаков

Духовно-нравственное развитие подразумевает сложный процесс формирования личности, которой присущи высокоморальные качества, соответствие идеалам и традиционным ценностям гражданского общества.

Под духовно-нравственным воспитанием подразумевается процесс целенаправленного формирования личности, наделенной определенными моральными убеждениями. Данный процесс предполагает как воспитание нравственных чувств, так и формирование определенной модели поведения в обществе через выработку привычек и навыков, из которых складывается поведенческий паттерн.

В современном обществе зачастую наблюдается утрата нравственных ориентиров и замещение их ценностями материального характера как основы жизненного благополучия. В то же время обеспокоенность такой ситуацией вызывает закономерный ответ государства в виде влияния на педагогический процесс с целью изменить сложившееся положение. За последние годы в Российской Федерации на государственном уровне все большее значение придается формированию гармоничной и целостной личности, воспитанной в духе патриотизма, нравственности, уважения к традиционным ценностям. Это находит отражение в ряде программных документов, в частности, Постановлении «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»», от 30 декабря 2015 года №1493 [1].

Значительное внимание в данной программе уделяется спортивно-оздоровительной составляющей, так как грамотное физическое воспитание и присущие ему дисциплина, ответственность, нацеленность на результат неразрывно связаны с гармонизацией всех сфер нравственной жизни.

Наряду с укреплением здоровья физическая культура влияет на способность полноценно реализовывать личностные качества, такие как инициативность, аналитические способности, самостоятельность, трудолюбие. В определенном смысле занятия физической культурой формируют мировоззрение и среду общения, ограждая от негативного влияния деструктивных субкультур.

Этические, культурно-патриотические и духовно-нравственные традиции в воспитании казачества неразрывно связаны с воспитанием физическим и военно-патриотическим, так как в их основе лежит воспитание воина, способного не только глубоко переживать, тонко чувствовать и сострадать, но и готового в любой момент стать защитником отечества.

Столь пристальное внимание отдается неразрывной связи физического воспитания с духовно-нравственным не только и не столько в силу связанности на психоэмоциональном уровне этих процессов. В большей степени их взаимовлияние важно потому, что лишь нравственный человек, обладающий определенным уровнем физического развития, способен применять свои способности во благо, например, для защиты слабых и угнетенных. Нравственный человек, который силен физически, но не агрессивен, способен применять силу лишь для обороны, а не для нападения. Лишь такой человек умеет преодолеть страх и пожертвовать жизнью во имя высоких идеалов – ради своей страны, выполнения воинского долга, защиты государственных интересов.

Физическое развитие здесь служит лишь основой для гармоничного формирования личности.

Исследователи отмечают, что занятия физической культурой влияют не только на формирование соответствующих физических умений, но и на психоэмоциональное состояние обучающихся [2].

Среди традиций казачества, веками передающихся из поколения в поколение, физическое воспитание – воинская подготовка, воспитание силы, выносливости – ловкости играло ведущую роль. В то же время духовно-нравственному воспитанию отводилось значительное место. В первую очередь воспитание духовных ценностей и моральных качеств казачества базировалось на религиозном чувстве – воспитание велось в рамках православных духовных традиций.

Задаваясь вопросом о связи физического воспитания и духовно-нравственного становления, можно вспомнить о традициях, ведущих свою историю от античных времен, когда гармоничная личность не мыслилась вне процесса физической подготовки. В современном мире, опираясь на вековые традиции подготовки казаков, очень важным является следование государственному запросу патриотического воспитания молодежи и сохранение духовно-нравственного наследия.

Казачьи кадетские корпуса, являясь популярной формой обучения и воспитания, предполагают развитие личности обучающихся не только в спортивном, но и в научно-техническом, художественно-эстетическом планах [3]. Художественно-эстетическое направление предполагает обучение музыке и танцам, в частности военно-строевой песне, в то время как спортивному направлению и физической подготовке уделяется значительное внимание: это и джигитовка, и обучение основам самообороны и рукопашного боя, и конная подготовка, и основы спортивного ориентирования, и плавание.

Роль физической культуры в формировании духовно-нравственного воспитания казаков неоспорима. Духовно-нравственное и физическое воспитание в учебных заведениях казачьего кластера идет по нескольким направлениям:

– воспитание военно-патриотическое: физическая культура как основа начальной военной подготовки, подразумевающей воспитание не только сильного физически, выносливого и подготовленного человека, но и формирование в нем духовно-нравственных ценностей, неразрывно связанных с такими понятиями, как защита отечества, любовь к родине, помощь слабым, самоотверженность, бесстрашие, мужество. Это происходит через знакомство с художественной литературой, культурно-историческими реалиями и, разумеется, на личном примере наставника, роль которого в духовно-нравственном воспитании казачества исторически очень важны;

– воспитание непосредственно спортивное. В рамках физической подготовки казаки могут выбрать секции футбола, плавания, игровых видов спорта, которые несут не столько прикладную, сколько общеразвивающую нагрузку. В этом случае духовно-нравственное воспитание идет в том же ключе, что и на обычных уроках физического воспитания. Любые занятия спортом развивают ответственность, силу, командный дух, взаимопомощь, целеустремленность, стремление к честной борьбе и здоровое соперничество. Здесь также важна роль тренера, который личным примером и грамотной постановкой педагогических задач способен добиться результатов от воспитанников;

– воспитание духовно-эстетическое. Достигается через освоение предметов гуманитарного и эстетического цикла – музыки, мировой художественной культуры, истории, литературы, изобразительного искусства, что позволяет воспитать человека тонко чувствующего, неравнодушного, ценящего прекрасное.

Комплексная подготовка в учебных заведениях казачьего кластера подразумевает воспитание по всем перечисленным направлениям и каждое из них ведет к формированию целостной личности, обладающей как хорошей физической формой, так и сформированными духовно-нравственными установками.

Духовно-нравственное воспитание подразумевает решение следующих педагогических задач:

1. Формирование нравственных суждений, оценок и понятий, т.е. всего того, что составляет нравственное сознание зрелой личности, моральные принципы, в том числе недопустимость нарушения нравственно-этических принципов.

2. Воспитание гуманизма, патриотизма, дружбы и чувства товарищества, т.е. нравственных чувств и убеждений.

3. Воспитание определенных нравственных качеств и черт, которые составляют постоянные свойства личности: трудолюбие, скромность, волевые качества, стремление к победе, самообладание, мужество, решительность, ответственность.

Все эти задачи решаются в процессе физического воспитания на занятиях физической культурой, которая является одной из сторон культуры как таковой. Данные свойства и качества воспитываются как непосредственно в ходе занятий (например, воля к победе, решительность, уважение, мужество, терпение и

целеустремленность), так и за пределами учебно-воспитательного процесса: необходимость соблюдать спортивный режим, режим тренировок, режим питания. Дисциплина, строгость к себе, самоограничения и самоконтроль – все эти качества формируются не только на занятиях физической культурой, но и в обыденной жизни воспитанников казачьих учебных заведений. В духовно-нравственном воспитании важнейшую роль играет наставник, тренер, который может не только личным примером демонстрировать морально-этические установки, но и в процессе учебно-методической работы на протяжении всего учебно-тренировочного процесса заниматься воспитательной работой, в том числе побуждая воспитанников анализировать свои поступки, победы и поражения, взаимоотношения в коллективе.

Среди методов работы тренера-наставника не только те, что направлены непосредственно на формирование спортивных качеств и улучшение физической подготовки, но и те, которые приводят к формированию нравственной личности. Наставник разбирает поведение воспитанников, разъясняет допустимость или недопустимость тех или иных действий, наказывает за нарушения дисциплины и побуждает к осмыслению поступков. В задачи наставника входит и побуждение обучающихся к анализу своего поведения и поведения других, в том числе нравственная оценка тех или иных действий, обучение соблюдению правил. Наставник может инициировать беседы и диспуты на этические темы, и в определенном возрасте его личность и степень авторитета определяет и степень доверия к его словам и поступкам со стороны воспитанников. Во многом они определяют в будущем модель их поведения с окружающими. Как отмечает О.М. Капленко, физическая культура влияет на социальную активность, формирует такие качества, как трудолюбие, патриотизм, преданность своему делу [4].

Можно предположить, что духовно-нравственное развитие в этом случае ограничивается ролью наставника, педагога, который решает свои частные педагогические задачи, а само физическое воспитание служит лишь инструментом для достижения поставленных целей. Доля истины в этом есть, так как без личности педагога невозможно представить педагогический процесс, и даже несмотря на современное развитие технологий, в том числе большое число разнообразных механизмов удаленного обучения или самостоятельной подготовки при помощи различных технических устройств, фигура тренера остается ключевой. Однако само по себе физическое воспитание организует и направляет развитие личности в нужное русло. Занятия спортом требуют не только выносливости, но и самодисциплины, не только физических данных, но и моральных качеств, которые присущи всем серьезным спортсменам.

Об этом свидетельствуют данные, зафиксированные в научных исследованиях социальной составляющей результативности учебно-воспитательного процесса в специализированных казачьих классах, открытых на базе учреждений основного (общего) образования и учебных заведениях казачьего кластера. На сегодняшний день учебные заведения подобного типа, реализующие общеобразовательную программу, демонстрируют высокую результативность учебно-воспитательного процесса. Они воспитывают в обучающихся духовно-нравственные качества на основе возрождения культурно-исторических ценностей и традиций, а также способствуют профилактике безнадзорности, правонарушений среди несовершеннолетних [5].

Таким образом, это может свидетельствовать о том, что сочетание физической культуры с эстетическим и интеллектуальным развитием, проводимым в русле традиционной национальной культуры, приводят к становлению нравственных идеалов, и физическая сила и активность направляются не на асоциальные поступки, но на спортивные достижения. В этом значительную роль играют физические нагрузки, позволяющие снять напряжение, дать позитивный выход агрессии и продуктивно снимать стресс. Помимо того, физическое воспитание в учебных заведениях казачьего кластера направлено на компенсацию нагрузок, вызываемых обучением, что приводит, в свою очередь, к повышению результатов обучения, что видно по итоговым результатам тестирования успешности образовательного процесса. Это происходит, в том числе, благодаря тому, что ценностное отношение к традициям сопряжено с духовно-нравственным воспитанием, регуляцией поведения подростков, в том числе посредством организации физического воспитания [6].

Помимо собственно физического и интеллектуального развития очень важным для воспитания является принадлежность к субкультуре. Кадеты, курсанты и воспитанники казачьих учебных заведений одеты в форму установленного образца, имеют знаки отличия и соблюдают определенные ритуалы, свойственные казачьей службе. Это позволяет воспитанникам чувствовать себя частью единого сообщества, ощущать свою принадлежность к определенной группе, воспринимать ее ценности и разделять взгляды, что способствует как развитию духовно-нравственного и интеллектуального потенциала, так и улучшению физических кондиций, поскольку принадлежность к данной субкультуре предполагает военную выправку, умение держаться в седле, строевую подготовку. Учитывая, что даже элементы традиционных танцев требуют значительных физических усилий, роль физического воспитания в данном вопросе несомненна. Таким образом, нравственно-эстетическое и духовное воспитание обучающихся в учебных заведениях казачьего корпуса неразрывно связано с развитием физической формы, то есть с формированием физической культуры обучающихся.

Учебные заведения казачьего типа направлены на то, чтобы помочь воспитанникам сориентироваться в выборе дальнейшего образовательного маршрута, определиться благодаря выбору одного или нескольких профильных предметов с дальнейшей специализацией в обучении. Помимо специализированных вузов, например, Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского (первого казачьего университета), существует множество вариантов для выбора профессии. Но так как среди воспитанников изначально сильны традиции патриотического, военно-патриотического и физического воспитания, то есть они обладают всеми необходимыми качествами для службы в Вооруженных Силах РФ и силовых структурах, многие выпускники выбирают и этот путь. И здесь духовно-нравственная ориентация физического воспитания играет немалую роль в будущем облике российского офицера. Воспитание в духе традиций позволяет равняться на фигуру защитника как на некий нравственный ориентир, своеобразный идеал мужества, силы и благородства, в котором духовность и моральные качества гармонично сочетаются с качествами физическими [7].

Таким образом, можно сделать вывод о всестороннем влиянии физической культуры на формирование духовно-нравственного воспитания в учебных заведениях казачьего кластера, благотворном влиянии ее на все уровни формирования нравственного сознания и воспитание целостной личности, обладающей волевым характером, целеустремленностью и самообладанием.

Помимо развития физических кондиций – выносливости, техники, силы, быстроты – физическое воспитание влияет на становление личности, вырабатывая в обучающемся волю, дисциплину, целеустремленность. Это неразрывно связано как с морально-волевыми качествами, так и с нравственными характеристиками личности. Таким образом, физическое воспитание в духе казачьих традиций приводит к формированию нравственного поведения, моральных установок, следованию определенным нравственным идеалам и стандартам.

Учебные планы в заведениях казачьего кластера должны строиться с учетом того, чтобы развитие воспитанников было гармоничным и охватывало все сферы личности: интеллектуальную, духовную, физическую. Физическая культура способна обеспечить гармоничное развитие личности и формирование духовно-нравственных установок, позволяющих судить о выпускниках данных заведений как о людях со сформированной системой ценностей, согласующихся с национальными идеалами воина, патриота и гражданина [8].

При этом важным инструментом физического воспитания как средства формирования духовно-нравственного воспитания является грамотное построение учебно-тренировочного процесса и фигура наставника, который ведет воспитанников к поставленной цели.

Физическая культура как дисциплина и физическое воспитание как учебный предмет в учебных заведениях казачьего типа должны строиться с учетом образовательных и культурных традиций для формирования духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Проанализировав данные, касающиеся как пропорций внедрения в учебные планы казачьих учебных заведений физического воспитания, так и сами программы физического развития, спорта и формирования физической культуры у обучающихся, сопоставив их с целями и задачами, решаемыми педагогами на уроках физического воспитания, и результатами занятий, была выявлена роль физической культуры в процессе формирования духовно-нравственных установок у воспитанников учебных заведений казачьего кластера.

Таким образом, нами подведен некий итог педагогическим размышлениям на тему роли физической культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся и дано определение самому понятию «духовно-нравственное воспитание».

Сделаны выводы о роли физической культуры в духовно-нравственном воспитании, что позволяет использовать результаты настоящей статьи для обоснования пропорций предметного обучения в образовательных учреждениях казачьего кластера.

Библиографический список

1. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»*. Available at: http://government.ru/
2. Колесник Ю.А. Использование средств физической культуры с целью улучшения психоэмоционального состояния, повышения работоспособности. *ППМБПФВС*. 2009; № 5: 124 – 128.
3. Рвачева О.В. Система казачьего воспитания и образования в конце XIX – начале XXI века. Тенденции на Юге России. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; № 8 (103): 188 – 196.
4. Капленко О.М. Социальные функции физической культуры. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2010; № 6: 249 – 254.
5. Озеров А.А. Проблемы и перспективы военно-патриотического воспитания в казачьих кадетских корпусах России. *ИВД*. 2014; №4-2: 5.
6. Даньшов С.Н. *Духовно-нравственное воспитание учащихся на основе приобщения к традициям казачества Южного Урала*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2006.

7. Бредихин А.В. О системе духовно-нравственного и патриотического воспитания казачьих кадетских корпусов. *Казачество*. 2016; № 4 (17): 12 – 19.
8. Тоноян Х.А., Лахтин А.Ю. Повышение эффективности проведения физкультурных и спортивных мероприятий в первом казачьем университете. *Власть*. 2018; Т. 26, № 4: 48 – 54.

References

1. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody»*. Available at: http://government.ru/
2. Kolesnik Yu.A. Ispol'zovanie sredstv fizicheskoj kul'tury s cel'yu uluchsheniya psiho`emocional'nogo sostoyaniya, povysheniya rabotosposobnosti. *PPMBPFVS*. 2009; № 5: 124 – 128.
3. Rvacheva O.V. Sistema kazach'ego vospitaniya i obrazovaniya v konce XIX – nachale XXI veka. Tendencii na Yuge Rossii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 8 (103): 188 – 196.
4. Kaplenko O.M. Social'nye funkcii fizicheskoj kul'tury. *Inter`ekspo Geo-Sibir'*. 2010; № 6: 249 – 254.
5. Ozerov A.A. Problemy i perspektivy voenno-patrioticheskogo vospitaniya v kazach'ih kadetskih korpusah Rossii. *IVD*. 2014; №4-2: 5.
6. Dan'shov S.N. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchaschihsya na osnove priobscheniya k tradiciyam kazachestva Yuzhnogo Urala*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2006.
7. Bredihin A.V. O sisteme duhovno-nravstvennogo i patrioticheskogo vospitaniya kazach'ih kadetskih korpusov. *Kazachestvo*. 2016; № 4 (17): 12 – 19.
8. Tonoyan H.A., Lahtin A.Yu. Povyshenie `effektivnosti provedeniya fizkul'turnyh i sportivnyh meropriyatij v pervom kazach'em universitete. *Vlast'*. 2018; T. 26, № 4: 48 – 54.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-47-49

***Litvinova N.Yu**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, (Russia), E-mail: Ln7766@mail.ru*

FORMING HYPOTHETIC COMPETENCE IN PSYCHOLOGY STUDENTS THROUGH MASTERING THE PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNOLOGY OF ANALYSIS OF SENSE ORIENTATIONS OF THE CLIENT. The article deals with the formation of the competence of hypothetical students of psychologists through mastering the psychotherapeutic technology of analyzing the client's life-meaning orientations. The hypothetical nature of a psychologist is a set of assumptions about potential scenarios for the development of events in the client's life. The "optimal" scenario for the client is revealed with the help of tools: the psychologist's intention and his mastery of the author's psychotherapeutic technology. The author considers the experience of forming a hypothetical psychologist through teaching the practice of working with the client's life-meaning orientations in three aspects: acquiring knowledge about the phenomenology of life (mainly the subject-activity approach); the process of accompanying the client, i.e. the author's psychotherapeutic technology. The work shows that formation of the competence of the hypothetical psychologist is directly dependent on the student's professional motivation and awareness of his life experience.

Key words: **hypothetical, knowledge, psychologist's intention, with thought-life orientations, individual style of activity, experience of living, subjective well-being.**

***Н.Ю. Литвинова,** канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Ln7766@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ГИПОТЕТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИЕЙ АНАЛИЗА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КЛИЕНТА

Гипотетичность как свойство психолога проявляется через совокупность предположений о потенциальных вариантах развития событий в жизнедеятельности клиента. «Оптимальный» вариант обнаруживается при помощи следующих инструментов: намерение психолога и его владение авторской психотерапевтической технологией. В статье рассматривается опыт формирования гипотетичности психолога через обучение практике работы со смысложизненными ориентациями клиента в трех аспектах: приобретение знаний о феноменологии жизнедеятельности (преимущественно субъектно-деятельностный подход), умение использовать состояние намерения психолога сопроводить клиента к «искомому ответу на вопрос», владение индивидуальным стилем деятельности в процессе сопровождения клиента, т.е. авторской психотерапевтической технологией. Получены данные о том, что формирование компетенции гипотетичности психолога непосредственно зависит от профессиональной мотивации студента и осознания опыта проживания.

Ключевые слова: **гипотетичность, знания, намерение психолога, смысложизненные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, опыт проживания, субъективное благополучие.**

Гипотетичность – профессионально важное свойство личности психолога, проявляемое в намерении контролировать значимость достижения позитивного результата в рефлексивном процессе над заявленной проблемой клиента [1]. Это свойство формируется на основе знаний о феноменологии жизнедеятельности (в зависимости от предпочитаемых теоретических концепций), накопленных психологом. Инструментом практической реализации этих знаний, переноса их на практику оказания психологической помощи, сопровождения клиента в контексте трудной ситуации жизнедеятельности выступает владение психологом авторской психотерапевтической технологией как результатом проявления индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Отметим, что авторской психотерапевтической технологией становится эклектический подход, который вырабатывает каждый психолог, познавая безграничное поле психотерапевтической практики.

Мы рассматриваем опыт формирования гипотетичности психолога через обучение практике работы со смысложизненными ориентациями клиента в трех аспектах: приобретение знаний о феноменологии жизнедеятельности (преимущественно субъектно-деятельностный подход), умение использовать состояние намерения психолога сопроводить клиента к «искомому ответу на вопрос», владение индивидуальным стилем деятельности в процессе сопровождения клиента, т.е. авторской психотерапевтической технологией.

Первый аспект формирования гипотетичности психолога.

Не умаляя практической ценности множества психотерапевтических подходов и технологий к процессу сопровождения клиента, мы принимаем идеи психоанализа, бихевиоризма, гуманизма [2] и уделяем особое внимание идеям экзистенциональной психологии В. Франкла и отечественной субъектно-деятельностной парадигме [3; 4; 5].

В соответствии с выбранной методологией понимания субъективного благополучия личности в жизнедеятельности (главный критерий качества жизни и мишень психотерапии) мы принимаем следующие допущения как основу для формирования знаний о феноменологии жизнедеятельности [6].

С точки зрения философии феноменология жизни представляет собой дескрипцию явления, с позиции психологии – проявления индивида в жизнедеятельности. Речь идет о проявлении уникальности, индивидуальности, предназначения, общественно полезной значимости – это главная эволюционная, экзистенциальная задача каждого человека. Именно обретение индивидуальной личностной ниши, предназначения, самореализации в общественной значимости и полезности гарантируют человеку субъективное благополучие, личностную и социальную успешность.

В этой связи манифестирует себя проблема ответственности человека перед самим собой за собственное благополучие в жизнедеятельности. Выраженность ответственности как свойства личности проявляется в особенностях локуса контроля и определяет выбор способов раскрытия уникальности и неповторимости индивида (они же способы достижения экзистенциальной цели жизнедеятельности). Выбор способов реализуется ежедневно через решение текущих ситуативных задач: жесткий контроль, зависимость от значимости достижений или балансирование между контролем и наблюдением открывающихся

вариантов развития событий (при этом ангажируются смысложизненные ориентации разного уровня и содержания). Степень реализации в жизнедеятельности уникальности и неповторимости в момент здесь и теперь маркирует выраженность субъективного благополучия, удовлетворенность личности жизнедеятельностью и предпочитаемые смысложизненные ориентации [3].

Степень осознанности клиентом меры собственной ответственности за текущие результаты жизнедеятельности инициируются истощением предела толерантности по отношению к повторяющимся травмирующим событиям жизнедеятельности. Тогда и начинается рефлексивный поиск личностного смысла, лежащего в основе субъективного неблагополучия.

Предметом рефлексивной ревизии становятся: духовность; осознание/осмысление целей, выборов, решений; позитивные отношения в жизнедеятельности; удовлетворенность процессом жизнедеятельности, прожитой частью жизни, уверенность в собственных силах; степень самореализации в деятельности,

Рефлексивный процесс ставит человека перед необходимостью разрешения внутриличностных конфликтов: не подавлять негативные эмоции, а преобразовывать их энергию в личностно-регуляторные свойства (целеполагания, моделирования, программирования, самостоятельности, гибкости, креативности) и направлять в русло совладающего поведения [5].

Психологическими факторами, содействующими в этом смысле разрешению внутриличностных конфликтов и, следовательно, субъективному благополучию, являются позитивные смысложизненные ориентации, которые, в свою очередь, активизируют оптимальность самооценки, социальную самореализацию, самоактуализацию, качество функционирования психических процессов и степень их адекватного совпадения с объективной реальностью, осознанность системы потребностей личности [6].

Смысложизненные ориентации функционируют на процессуальных уровнях смыслопроизводства, смыслоосознания, смыслостроительства и определяют способы построения модели жизнедеятельности, субъективно воспринимаемой в качестве благополучной или неблагополучной. Отметим динамические содержательные характеристики процессуальных уровней. На уровне смыслопроизводства осуществляется отделение смыслов от главного стержня эмоционально-потребностной сферы (Д.А. Леонтьев). На уровне смыслоосознания происходит рефлексия значимых личностных смыслов, проявляющихся в жизнедеятельности. Третий уровень смыслостроительства представляет этап реконструкции личностных смыслов на поведенческо-креативном уровне.

Д.А. Леонтьев выделяет в анализе структурной организации каждого процессуального уровня (смысловой сферы личности) шесть видов структурных компонентов – смысложизненных ориентаций (СЖО), отличающиеся друг от друга степенью осознанности и креативного потенциала: личностного смысла, смыслового конструкта, смысловой установки, смысловой диспозиции, мотива и личностной ценности. При всём различии характера и функциональных проявлений выше названных структур они теснейшим образом связаны между собой «содержанием» знаний о базовых смыслах (счастье/горе; справедливость/обида; управление агрессией, эмоционально-когнитивное познание мира и развитие коммуникативной компетентности).

Д.А. Леонтьев исследовал влияние личностных смыслов (содержания структурных смысловых компонентов) на трансформацию психического образа – его временных, пространственных и причинно-следственных отношений [6]. Он полагал, что отражение жизненного смысла («местоположение личности») в его личностном воплощении может меняться (в том числе произвольно) в процессе деятельности, следовательно, может трансформироваться уровень выраженности благополучия. «Местоположение личности» на смысловом континууме жизнедеятельности в момент «здесь и теперь» представляет собой конкретную модель жизнедеятельности (благополучную или неблагополучную).

Очевидно, что феномен относительного субъективного благополучия личности имеет отношение к знанию/осознанию собственных смыслов и значений, запускаемых доминантами эмоционально-потребностной сферы и реализующихся в конкретных ситуациях жизнедеятельности через предметные связи со значимыми внешними объектами [7].

Отправляясь от теоретических и практических идей В. Франкла, Д.А. Леонтьева, мы рассматриваем психотерапевтический процесс осознания смысложизненных ориентаций через рефлексию содержания эмоционально-смысловых уровней (идеал и факт): «Самооценочный», «Целеполагание». «Процесс» – проживание опыта жизни, «Событийность», «Результат». Каждый кластер характеризуется эталонной моделью и представляет собой «материал» для проекции на реальные отношения (семья, здоровье, образование, профессия) с дальнейшей процедурой «работы над ошибками» в способах мышления. Цель процесса – соотнести индивидуальное и идеальное и максимально сделать их конгруэнтными.

Работа психолога в рассматриваемой технологии может быть реализована через вербальные техники, что способствует осознанию клиентом его собственных ментальных ловушек. Более выраженный психотерапевтический эффект в этой технологии возможен при использовании выбора клиентом (с последующей рефлексией) метафор образов человека (ЛК-Я, самооценка), животного (целевые установки), пейзажей природы (мотивы, действия, результаты переживаний актуальных отношений, текущие и возможные события жизнедеятельности), афоризмов (анализ реальных событий и отношений) [8; 9].

Второй аспект формирования гипотетичности психолога состоит в тренировке намерения контролировать значимость достижения позитивного результата в рефлексивном процессе над заявленной проблемой клиента (гипотетичность) и отправляется от следующих допущений.

1. Личность – активный субъект жизнедеятельности, ответственный за реализацию собственной уникальности и индивидуальности на основе темперамента, характера и креативного потенциала [4].

2. Причина неблагополучия: непринятие ответственности за собственные смыслы, лежащие в основе ситуаций и событий жизнедеятельности, и следующее за этим ограничение креативности.

3. Движение в сторону улучшения субъективного благополучия личности возможно через осознание смыслов и значений, лежащих в основе предметных связей со значимыми внешними объектами.

Осознание осложняется компромиссными отношениями между текущими личностно значимыми задачами, возникающими в жизнедеятельности и способами их осуществления, осложнение проявляется «во вторичной выгоде» в самом процессе деятельности. «Вторичная выгода» представляет собой ментальные конструкции клиента, обеспечивающие компромиссные предметные связи со значимыми внешними объектами (такое восприятие, понимание и интерпретация события, при которых проявляются навыки контроля и снятия симптомов проблемы, исходящей из личностно значимой неудовлетворенной потребности, но не ее «корневой» первопричины).

4. Осознание пространства оптимальных вариантов развития событий для клиента начинается с инициации влияния его личностных смыслов на трансформацию психического образа – его временных, пространственных и причинно-следственных отношений.

5. Для реализации вышесказанного необходимо поставить перед клиентом цель – получить знания (осознание) о процессе распространения личностных смыслов от стержня (корня) эмоционально-потребностной сферы (ведущего смысла) к мотивам, ценностям, действиям. А именно – осознать собственную природу в понимании базовых практических категорий: счастье/горе; справедливость/обида; управление агрессией, эмоционально-когнитивное познание мира и развитие коммуникативной компетентности.

Третий аспект формирования гипотетичности психолога – овладение авторской психотерапевтической технологией (индивидуальный стиль психологического сопровождения).

Владение технологией оценивалось по достижениям в усвоении ступеней технологии анализа смысложизненных ориентаций клиента.

30 студентов очной и очно-заочной форм обучения прослушали курс «Семейное консультирование», включающий, в том числе, задачу формирования компетенции гипотетичности психолога. В теоретической части курса студентам были представлены отправные «знания» и содержание «намерения» психолога, необходимые для практического овладения психотерапевтической технологий анализа смысложизненных ориентаций клиента:

– 1 ступень – подготовительная. Усвоение знаний и содержания намерения на уровне контрольного теста;

– 2 ступень – начальная. Использование вербальных технологий для верификации истинности и конкретики проблемы клиента, для освобождения клиента от собственных «смысловых ловушек»;

– 3 ступень – усиление осознания «смысловых ловушек» через дифференцированную метафору предпочитаемого образа уровней: Я-концепции, цели, эмоционального процесса проживания жизнедеятельности, событийности и результата. Дифференцированная метафора реализуется на четырех уровнях исследования истинности проблемы клиента через анализ эмоционально-смысловых уровней (Я-концепции, цели, эмоционального процесса проживания жизнедеятельности,. событийности и результата).

На уровне Я-концепции клиенту предлагается рассказать (и/или психолог предлагает и обсуждает с клиентом свою версию интерпретации сложившейся истории) о выбранных им образах людей; цели – о животных; процесса – о пейзажах; событий – о пейзажах природы. На каждом эмоционально-смысловом уровне аналитическая работа разбивается на четыре этапа: 4 (7, 8 образы) пара (паттерны детско-родительских отношений; 1 (1, 2 образы) пара (символ переноса родительских паттернов во взрослую жизнь); 2 (3, 4 образы) пара (конструкты); 3 (5, 6 образы) пара (диспозиции).

Это дает психологу возможность интервенции на неосознанные уровни жизненного опыта клиента. На этом пути психолог и клиент проходят три этапа: диссоциированный (клиент, как он думает, выполняет задания отвлеченного типа, не имеющие отношения к проблеме); метафорический (постепенно клиент соотносит созданные им образы с собственной реальностью: ассоциирование с глубинной структурой значения): реальный (клиент узнает себя в созданной им истории: осознание глубинной структуры значения).

При этом обеспечивается психологическая безопасность клиента в силу диссоциации, производной от ресурса метафоры: это состояние, при котором человек ощущает себя находящимся вне события.

Развивая сюжет, клиент сохраняет ощущение нереальности происходящего, и это придает ему уверенности в безопасности, стимулирует к самораскрытию и самопознанию.

Психотерапевтический процесс представляет собой длительный, эмоционально затратный процесс для клиента, требующий рефлексии опыта проживания и выполнения домашних заданий по работе над ошибками мышления (на уровне смыслостроительства).

Более подробное описание хода реализации предлагаемой технологии представлено в наших предыдущих работах [8; 9].

Итоги оказались следующими.

25% студентов освоили 1 и 2 ступени. Студенты, проявившие искренний интерес в процессе изучения технологии, но ограниченную открытость и активность, оказались на 1 и 2 ступенях (20%). Были выявлены студенты по очной и очно-заочной формам обучения, достигшие только 1 ступени (теоретической). Эту группу составили студенты, имеющие затруднения в понимании причинности трудных ситуаций и событий в жизнедеятельности клиента, а также студенты, имеющие низкую профессиональную мотивацию (5%).

40% студентов очной формы обучения проявили высокую заинтересованность технологией и возможностью освоения ее на практике, но в силу дефицита «опыта проживания, по объективным причинам достигли 3 дифференцированной ступени по одному уровню (ЛК-Я). Как выяснилось из анализа деятельности студентов по психологическому сопровождению клиента, затруднения связаны с дефицитом «опыта проживания» и открытости практики осознания собственных смысложизненных ориентаций (очно-заочная форма обучения).

Третьего уровня по четырем уровням дифференцированных ступеней достигли 35% обучающихся. В эту группу вошли студенты, которые в процессе освоения технологии проявляли открытость, креативность, рефлексивность и переносили инструмент психотерапевтической технологии на собственный жизненный опыт. Они проговаривали в учебной группе инсайты, гипотезы, аргументы «за» и «против», т.е. предоставляли для учебного анализа свои личные переживания, мысли, выборы и т.п. Это послужило основой выбранных ими событий, причин личностно значимых неудовлетворенных потребностей в «корневой» первопричине, таким образом они освободились от компромиссов с собой.

Подобный опыт выступает необходимым условием формирования индивидуального стиля деятельности психолога при формировании гипотетичности в процессе психологического сопровождения клиента. Именно в проживании подобного (даже изначально учебного) опыта формируются индивидуально-типические или стилевые особенности саморегуляции (личностно-регуляторные свойства личности), порождающие и индивидуальный стиль деятельности психолога, необходимый при сопровождении клиента в трудной ситуации жизнедеятельности. В частности, это планирование (выдвижение целей), моделирование условий ситуаций и событий жизнедеятельности, программирование действий, оценивание и коррекция результатов; во-вторых, это стилевые особенности, которые характеризуют функционирование целостной системы всех звеньев саморегулирования и являются одновременно субъектно-личностными свойствами (например, самостоятельность, надежность, гибкость).

Такое понимание индивидуального стиля восходит к работам В.М. Теплова, Е.А. Климова и В.С. Мерлина. О.А. Конопкина, В.И. Моросановой [10].

Таким образом, студент в учебной ситуации проживает опыт формирования субъективного благополучия, что выражается в коэффициенте усилий, направленных на раскрытие собственной уникальности и неповторимости в жизнедеятельности; уровне выраженности позитивных смысложизненных ориентаций, которые инициируют удовлетворенность личности жизнедеятельностью, как в целом, так и в ее частных аспектах.

Таким образом, мы проанализировали опыт формирования студентами важного профессионального качества – гипотетичности через усвоение технологии анализа смысложизненных ориентаций в ситуации их психологического сопровождения. Мы пришли к выводу, что формирование этого важного качества и компетенции непосредственно зависимы от профессиональной мотивации студента и осознания опыта проживания (75%).

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.1 Психология (уровень бакалавриата)».* Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. N 946. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/477
2. *Иновационная психотерапия*. Под редакцией Д. Джоунса. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Франкл В. *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
4. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
5. Зобков А.В., Турчин А.С. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.
6. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
7. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
8. Литвинова Н.Ю. Смысложизненные ориентации личности при тенденциях нарушений функционирования сердечно-сосудистой системы как предмет психологического сопровождения. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 5: 272.
9. Литвинова Н.Ю. К проблеме исследования субъективного благополучия в супружеских отношениях. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 5: 274.
10. Моросанова В.И. *Опросник «Стиль саморегуляции поведения», руководство*. Москва: «Когито-Центр», 2004.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.03.1 Psihologiya (uroven' bakalavriata)».* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2014 g. N 946. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/477
2. *Inovacionnaya psihoterapiya*. Pod redakciej D. Dzhounsa. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Frankl V. *Psihoterapiya na praktike*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
4. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
5. Zobkov A.V., Turchin A.S. *Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.
6. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
7. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
8. Litvinova N.Yu. Smyslozhiznennye orientacii lichnosti pri tendenciyah narushenij funkcionirovaniya serdechno-sosudistoj sistemy kak predmet psihologicheskogo soprovozhdeniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 5: 272.
9. Litvinova N.Yu. K probleme issledovaniya sub`ektivnogo blagopoluchiya v supruzheskih otnosheniyah. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 5: 274.
10. Morosanova V.I. *Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya», rukovodstvo*. Moskva: «Kogito-Centr», 2004.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 378.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-49-51

***Alieva Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Vocal Art and Conducting, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: alieva@mail.ua*

***Kucherenko M.Yu.**, teacher, Department of Vocal Art and Conducting, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: chtrnichka.10@mail.ru*

FORMATION OF THE PERFORMANCE CULTURE OF STUDENTS – FUTURE MUSIC TEACHERS BY MEANS OF THE CRIMEAN TATAR CHORAL MUSIC. In the article, the authors consider Crimean Tatar choral music, which contributes to the formation of the performing culture among students. The article sets the task to consider Crimean Tatar folk songs in choral processing and to offer methodical recommendations on their execution. The authors considered the performing techniques of Crimean Tatar choral treatments. As a result of the work, the authors offer recommendations on the students' understanding of the content of aesthetic value and pedagogical capabilities of the Crimean Tatar choral art to form a performing culture of the future music teacher. The article concludes that the choral music of the Crimean Tatars plays an important role in shaping the performing culture of future music teachers studying in the region. Crimean Tatar choral music is a very interesting phenomenon of artistic culture, affecting the position of the teacher's worldview, the development of his potential, professional qualities.

Key words: **musical culture, choral art, choral music, performing cultures, choral arrangements, folk song, music teacher, choirmaster.**

***З. Алиева**, канд. пед. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: alieva@mail.ua*

***М.Ю. Кучеренко**, преп., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: chtrnichka.10@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ КРЫМСКО-ТАТАРСКОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ

В статье авторы рассматривают крымско-татарскую хоровую музыку, которая способствует формированию у обучающихся исполнительской культуры. В статье ставятся задачи рассмотреть крымско-татарские народные песни в хоровой обработке и предложить методические рекомендации по их исполнению. Авторами были рассмотрены исполнительские приемы крымско-татарских хоровых обработок. В качестве *результатов* работы авторы предлагают рекомендации по осмыслению обучающимися содержания эстетической ценности и педагогических возможностей крымско-татарского хорового искусства по формированию исполнительской культуры будущего учителя музыки. В статье делается вывод о том, что хоровая музыка крымских татар играет важную роль в развитии исполнительской культуры будущих учителей музыки, обучающихся в данном регионе. Крымско-татарская хоровая музыка является весьма интересным явлением художественной культуры, влияющая на позиции мировоззрения учителя-музыканта, развитие его потенциала, профессиональных качеств.

Ключевые слова: **музыкальная культура, хоровое искусство, хоровая музыка, исполнительская культура, хоровые обработки, народная песня, учитель музыки, хормейстер.**

Важнейшей частью общероссийской культуры является хоровая. Стремительное развитие хорового искусства, которое является не только частью национальной духовной культуры, но и основным регулятором в формировании духовных потребностей общества, становится особенно актуальным в силу изменений, происходящих в современной музыкальной сфере. Анализ и целостное осмысление хоровой музыки крымско-татарских композиторов и авторов хоровых обработок позволяет выявить роль хорового искусства в формировании исполнительской культуры учителей музыки. Крымско-татарская хоровая музыка, которая отражает ценности прошлого и современного, помогает открыть духовно-эмоциональное отношение к миру, стала могучим средством воспитания творческого и эстетического компонента в сознании обучающихся.

Анализ научных исследований свидетельствует о возросшем интересе ученых к проблеме исполнительской культуры будущих учителей музыки. Вместе с тем в работах современных ученых недостаточно исследованными, по нашему мнению, остаются вопросы профессионального становления будущих учителей музыки средствами крымско-татарского хорового искусства. Не определены педагогические условия и не разработаны адекватные методики использования крымско-татарского хорового искусства в формировании исполнительской культуры студенческой молодежи в процессе их профессиональной подготовки [1, с. 97].

А.А. Чергеев, С.А. Усманова, Э.А. Сейтмеметова, З. Алиева доказывают, что крымско-татарская хоровая музыка выступает одним из компонентов художественной культуры и фиксирует в себе характерные черты объективизации содержания ее мировоззренческих основ. Она, как вид духовного искусства, опосредует в себе общекультурную доминанту общества, раскрывает все проявления его духовной жизни, интеллектуальный и социально-психологический потенциал [2]. Развиваясь в постоянном контакте с реалиями жизни, она приобретает актуальность в музыкальной педагогической практике, способствует активному приобщению хормейстера к общечеловеческим ценностям, нормам художественной культуры, преемственности традиций, а также развитию его творческих возможностей и личностных творческих качеств (Д.А. Кудусов, З. Алиева) [3, с. 11].

Целью исследования является обоснование процесса формирования исполнительской культуры будущих учителей музыки средствами крымско-татарской хоровой музыки.

Исполнительская культура предусматривает способность к глубокому постижению содержания музыки, выявлению собственного отношения к ее художественным образам, техничного совершенства и артистичного воплощения музыкального произведения в реальном звучании. Педагогические действия, способствующие формированию исполнительской культуры, необходимо направлять на накопление знаний (общемузыкальных и специальных), умений, исполнительского репертуара и повышение своего технического мастерства; на желание к совершенствованию приобретенных профессиональных знаний; развитие познавательного интереса. Постоянное получение новой музыкально-исполнительской информации, творческий поиск, решение проблемных ситуаций, возникающих в работе с произведениями; желание к выработке нового репертуара приведет к возможности принятия оригинальных, нестандартных интерпретационных решений. Воспитание выборочного отношения студента к исполнению разнообразных произведений будет зависеть от уровня освоения им социального опыта и принятой в обществе системы ценностей, поможет сформировать личностный аспект ценностных представлений, выявляющихся в оценочном суждении, осознании позитивной или негативной значимости собственных исполнительский действий. Это связано со знанием устойчивых норм исполнительского искусства, сопоставлением вариантов собственного исполнения с общепризнанными эталонами.

Исполнительская культура будущего учителя музыки является составной частью общей музыкально-эстетической культуры личности. В определении структурных элементов обозначенного педагогического явления необходимо исходить из того, что качество методичного обеспечения исполнительной культуры обучающихся педагогических вузов зависит от сформированности соответствующих мотивов и ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных способностей, специальных умений и творческих возможностей, комплексно представленных в мотивированной потребности в достижении эмоционально-ценностного содержания произведений искусства (мотивационный компонент); в желании творческого самовыражения в выбранной сфере деятельности (творчески-деятельностный компонент). Решение этих задач непосредственно касается будущего учителя музыки, профессиональными обязанностями которого является обучение и воспитание подрастающего поколения, привитие ему этических норм, правил поведения, сложившиеся в обществе на основе духовных и культурных ценностей, представлений о добре, чести, достоинстве, совести, справедливости, гражданской обязанности. Отправной точкой в совершенствовании системы музыкального искусства является мысль о том, что истинным учителем музыки может быть только тот, кто владеет высоким уровнем общей, профессиональной, исполнительской культуры, знает отечественную и мировую музыкальную и художественную культуру и художественную литературу, хорошо разбирается в гармонии, полифонии, инструментовке, имеет совершенный дирижерский аппарат, предусматривающий эластичные руки, волевые движения, четкость и ясность схемы, «музыкальность» рук [4].

В системе подготовки будущих музыкантов хоровая музыка крымско-татарских композиторов и авторов хоровых обработок является одним из влиятельных факторов формирования исполнительской культуры будущих учителей музыки. Важное место в системе подготовки будущего педагога-музыканта занимает хоровая музыка крымско-татарских композиторов и авторов хоровых обработок крымско-татарских народных песен, поскольку определяется спецификой работы профессионала, направленной на практическое решение задач формирования духовности подрастающего поколения.

Вокально-хоровая музыка – это новая область крымско-татарской культуры. Тем не менее, духовное достояние крымских татар стремительно наполняется хоровыми композициями, вызывающими большой интерес среди музыкальной общественности Крыма. Значительный вклад в развитие и популяризацию крымско-татарского хорового искусства внесли преподаватели факультета истории, искусств, крымско-татарского языка и литературы кафедры вокального искусства и дирижирования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»: Д.А. Кудусов, А.А. Чергеев, Э.А. Сейтмеметова, Э.Ф. Мухтерем, З. Алиева, с творчества которых начинается стремительное развитие крымско-татарского хорового искусства. Среди авторов обработок можно назвать следующих преподавателей: Н.М. Эффендиеву, Л.Р. Асанова, М.А. Джафарова, С.А. Усманову, Н. Велишаева и др.

В частности, понимая, какое огромное народно-песенное сокровище имеет крымско-татарский народ, и что оно может исчезнуть, преподаватели кафедры с большим энтузиазмом работают над созданием хоровых обработок. В настоящее время уже издано более десяти сборников хоровых обработок крымско-татарских народных песен.

Многочисленные хоровые обработки народных песен для женского и смешанного хора обращают на себя внимание достаточно высокими художественными качествами, соединением первозданного фольклорного материала с талантливыми находками авторов. В жанре хоровой обработки авторы обращаются к принципам обработки-трансформации фольклора. Особенно можно наблюдать принцип обработок-трансформаций в хоровых произведениях Наргис Эффендиевой: «Багъчаларда кестане» («В садах каштаны»). При исполнении этого произведения следует учитывать сложность ритмического рисунка, а также использование автором приема джазовой оркестровки и сложных ладовых сочетаний.

Строение музыкальной ткани обработки «Фантазии на темы крымско-татарских народных песен» (Н. Эффендиева) представляет собой фольклор от древних архаичных мелодий, исполняемых в народной манере, до песен, исполнение которых должно быть приближено к пению в академической манере. Достаточно хорошо зная особенности народных песен, автор наполняет глубоким содержанием все вариации данной фантазии, доводя их до наивысшей эмоциональной точки. Использование унисонов, звучание в терцию и неаккордовые звуки создают картину народного быта и праздника. Песни располагаются по принципу

контраста («Наврез», «Авада учан», «Мына селям алейкум», «Есмам», «Акъшам олса», «Джанай», «Сары эчким»).

Примером тематической насыщенности хоровой ткани является песня «Есмам». Контрапунктные приемы, которые никогда не противоречат духу самой песни, ее стилистике, остаются в границах фольклорного изложения образного мышления. Авторская обработка первоисточника направлена на создание своеобразного сгустка народно-песенной полифонии. Так, по-новому передает автор характерный крымско-татарский фольклор – высокий подголосок, звенящий над всем хором.

В песне «Мына селям алейкум» во второй и третьей музыкальных строфах возникает фрагмент высокого контрапункта, который регистрово перекрывает основную мелодию. Эти мелодические линии сопрано использованы в двух центральных вариантах, где в тексте ощущается праздничное настроение. Композиционный план варьирования «создает фактурно-тембровую кульминацию в среднем разделе, за которым следует репризная группа куплетов» [5, с. 66]. Общая тенденция варьирования между куплетами – динамизация формы «средствами создания фактурных кульминаций, множества техничных форм» [6].

Н. Эффендиева относится к жанру обработок как к самостоятельному авторскому произведению. Слова автора о мелодической самостоятельности хоровых голосов, о том, что каждый голос в общем пении является самостоятельным контрапунктом, стали для нее центральными в многоголосных аранжировках народной мелодии.

Наргис Эффендиева обращает большое внимание на синтез фольклорно-хоровой традиции и профессионально-контрапунктической разработки темы.

В обработках автор подчеркивает метроритмическое своеобразие песен. Характерные для эпических песен сложные размеры, некоторая импровизационность и примечательная ритмика сохраняются в авторских мелодичных вариантах, которые сопровождают народную песню в хоровых обработках. Новыми чертами характеризуется и хоровая фактура, которая имеет полимелодичную музыкальную ткань. Для обработок характерны чередование многоголосных соединений с унисонами и октавами, консонансные звучания с преобладанием терций, квинт, октав, использование равнозначного движения всех голосов хора. Прослеживаются главнейшие черты народного многоголосия в хоровых обработках: двух-, трехголосие при переменном количестве голосов; после унисонного пения следует многоголосное звучание хора с «расщеплением» основной мелодии на варианты. Исполнение крымско-татарской хоровой музыки обучающимися, соединение эмоционального восприятия хоровой музыки с осознанием законов ее строения, проведение параллелей между содержанием художественных образов и логикой мышления на современном этапе развития музыкального искусства формирует музыкальную эрудицию и исполнительскую культуру обучающихся. Хоровые обработки народных песен играют важную роль в развитии крымско-татарской хоровой культуры и становлении музыкального профессионализма будущих учителей музыки. Отметим, что эстетический фактор играет важную роль в формировании культуры будущего учителя музыки, что обусловливает значение хорового искусства для развития личности. Крымско-татарское хоровое искусство осуществляет воспитательную, просветительскую, психологическую, коммуникативную, креативную, стимулирующую, преображающую функции, что дает возможность повысить уровень исполнительской культуры будущего учителя музыки.

По нашему глубокому убеждению, исполнительская культура будущего учителя музыки станет более эффективной при выполнении следующих условий:

– осознание обучающимися содержания эстетической ценности и педагогических возможностей крымско-татарской хоровой музыки по формированию исполнительской культуры будущего учителя музыки;

– внедрение разнообразных организационных форм использования крымско-татарского хорового искусства;

– использование методов учебно-воспитательной работы на основе применения хоровых обработок крымско-татарской народной песни;

– целостное восприятие произведений хорового искусства крымских татар;

– применение приобретенных знаний в самостоятельной деятельности по формированию исполнительской культуры средствами крымско-татарского хорового искусства в ходе педагогической практики.

Крымско-татарское хоровое искусство конца XX – начала XXI века содержит большой художественно-воспитательный потенциал, который базируется на таких характерных чертах, как опора на фольклорную основу, глубина и гуманистическая направленность художественного содержания, образное единство поэтического и музыкального высказывания; разнообразие жанрово-стилевой палитры; эстетическая завершенность музыкального языка (тонкость мелодических нюансов, полифоническая выразительность, гармоничное равновесие целого и деталей, соблюдение законов единства поэтической и музыкальной архитектоники, драматургическая целостность).

Таким образом, крымско-татарская хоровая музыка является весьма интересным явлением художественной культуры, влияет на позиции мировоззрения учителя-музыканта, развитие его потенциала, профессиональных качеств. Хоровые обработки крымско-татарских народных песен, как действенный способ формирования исполнительских качеств будущих учителей музыки, являются очень эффективными и помогают открыть оптимальные пути для формирования исполнительской культуры в подготовке специалистов высшей педагогической школы. Эффективность развития исполнительских качеств будущего учителя музыки зависит от применения широкого спектра хоровых обработок народных песен крымских татар, целенаправленного педагогического руководства этим процессом с применением условий, побуждающих обучающихся к художественно-творческой деятельности.

Библиографический список

1. Чергеев А.А., Алиева З. *Учебный хор:* учебное пособие для хорового класса и дирижерско-хоровой практики. Симферополь: Крымучпедгиз, 2014.
2. Алиева З. *Особенности развития музыкального слуха в процессе профессиональной подготовки студентов (на примере крымско-татарской народно-песенной мелодики)*. Симферополь: РИО КИПУ, 2016.
3. Алиева З. *Этнокультурное воспитание студентов средствами хорового творчества крымских татар*. Ялта: РИО ГПА, 2015.
4. Алиева З. *Национальный колорит в вокально-хоровом творчестве Ильяса Бахшиша*. Симферополь: НИЦ ТНУ, 2013; 249.
5. Алиева З. *Проблема крымско-татарского хорового творчества в системе «автор – фольклор»*. Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011.
6. Чергеев А.А., Алиева З. *Хоровая практика: учебное пособие по методике работы с хором*. Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2016.

References

1. Chergeev A.A., Alieva Z. *Uchebnyj hor:* uchebnoe posobie dlya horovogo klassa i dirizhersko-horovoj praktiki. Simferopol': Krymuchpedgiz, 2014.
2. Alieva Z. *Osobennosti razvitiya muzykal'nogo sluha v processe professional'noj podgotovki studentov (na primere krymsko-tatarskoj narodno-pesennoj melodiki)*. Simferopol': RIO KIPU, 2016.
3. Alieva Z. *`Etnokul'turnoe vospitanie studentov sredstvami horovogo tvorchestva krymskih tatar*. Yalta: RIO GPA, 2015.
4. Alieva Z. *Nacional'nyj kolorit v vokal'no-horovom tvorchestve Il'yasa Bahshisha*. Simferopol': NIC TNU, 2013; 249.
5. Alieva Z. *Problema krymsko-tatarskogo horovogo tvorchestva v sisteme «avtor – fol'klor»*. Simferopol': NIC KIPU, 2011.
6. Chergeev A.A., Alieva Z. *Horovaya praktika: uchebnoe posobie po metodike raboty s horom*. Simferopol': IP Hoteeva L.V., 2016.

Статья поступила в редакцию 26.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-51-54

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*

THE SYSTEM OF EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS AND ITS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS. The article presents topical issues of the education system of the North Caucasus, which, according to the author, due to the existing historical community of the indigenous peoples of the North Caucasian region, may have common grounds for the development of national systems for the education of children and youth. Concerning the specifics of the development of the Dagestan family, the author initially focuses on the development of Dagestan in the structure of the Russian Federation. The article concludes that family upbringing in the modern conditions of Dagestan has many features, which are conditioned by the social status of the family in the community and gender. One of the main features of the social situation of the Dagestan family is that it is an organic part of the genus. The primary importance in the family is given to the education of the younger generation on the traditions of their people, on the spiritual and moral commandments of family upbringing.

Key words: **family education, large families, folk traditions, peoples of Dagestan, family-related relations, small family.**

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*

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА И ЕЕ РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В статье представлены актуальные вопросы системы воспитания Северного Кавказа, которые, по утверждению автора, в силу сложившейся исторической общности коренных народов Северо-Кавказского региона могут иметь общие основания развития национальных систем воспитания детей и молодежи. Обращаясь к особенностям развития дагестанской семьи, автор первоначально акцентирует внимание на вопросы развития Дагестана в структуре Российской Федерации. В статье делается вывод о том, что семейное воспитание в современных условиях Дагестана имеет множество особенностей, которые обусловливаются социальным статусом семьи в системе общины и рода. Одна из главных особенностей социального положения семьи Дагестана в том, что она является органической частью рода. Первостепенное значение в семье придаётся воспитанию подрастающего поколения на традициях своего народа, духовно-нравственных заповедях семейного воспитания.

Ключевые слова: **семейное воспитание, многодетные семьи, народные традиции, народы Дагестана, семейно-родственные отношения, малая семья.**

Непосредственно перед разговором о том, какие педагогические ресурсы имеет семейное воспитание, отметим, что у горцев Кавказа исторически сложились две формы семьи: большая и малая. В этой связи также будет нелишним упомянуть, что рядом исследователей отмечается факт преобладания вплоть до начала XX в. именно большой патриархальной семьи у всех народов Северного Кавказа. С середины же данного столетия они начали уступать место малым, или нуклеарным семьям. Такого рода изменению форм семейных отношений, в свою очередь, способствовали метаморфозы в области социально-бытового уклада жизни коренных народов региона [1 – 11]. Бытовавшая при традиционном укладе большая патриархальная семья, как правило, включала несколько десятков членов. Среди последних ведущим принципом, регулировавшим отношения, было подчинение младших старшими. При этом с точки зрения проблематики настоящей статьи будет небезынтересно отметить, что воспитанием детей и подростков в семьях данного типа занимались не только родители, но все старшие родственники. При этом больше всего внимания вопросам воспитания в больших патриархальных семьях уделяли представители старшего поколения. Обязанностью последних была забота о детях, приобщение их к культуре своего народа, обучение трудовой деятельности.

Отметим также, что историческое прошлое Республики Дагестан в силу её специфического этногеографического положения было, с одной стороны, тесно связано с судьбами других народов России, с другой же – с цивилизациями Древнего Востока. Третьей силой, также оказавшей мощное влияние на развитие культуры народов Дагестана, было взаимопроникновение культур других народов такого пёстрого в этническом отношении региона, как Северный Кавказ [9 – 10].

Истоки формирования традиционной дагестанской семьи мы можем найти на страницах письменных источников, относящихся к эпохе Древнего мира. Конкретно, на рубеже прошлой и новой эры на территории Дагестана прослеживается процесс интенсивного освоения территории, сопряжённый с формированием социальных отношений и, следовательно, уникальной культуры региона [3, с. 202]. Предки народов, населяющих ныне территорию Республики Дагестан, расселялись, как правило, в труднодоступных, но удобных для защиты от врагов местах. Основной ячейкой общества, которое у большинства из них к моменту первого упоминания в источниках было по преимуществу оседлым, составляла племенная дагестанская семья. Такого рода семейная община, иначе называемая патронимией, представляет собой явление, по всей видимости, универсальное для народов России и мира. Её возникновение и развитие было связано в первую очередь с разложением первобытнообщинного строя. Таким объединениям, включавшим несколько семей, было свойственно хозяйственное единство, основанное на коллективном владении и совместном использовании средств производства. Но если производство в среде патронимии было коллективным, то потребление – уже обособленным, посемейным [3, с. 202]. Как видим, разложение первобытнообщинного строя способствовало выделению большой патриархальной семьи, постепенно становившейся самостоятельной хозяйственной ячейкой.

В средневековье на территории современной Республики Дагестан появляется ряд раннефеодальных государств. Тогда же в ходе арабских завоеваний на данной территории получает широкое распространение ислам. В дальнейшем распад арабского халифата и прекращение существования Хазарского каганата способствовали развитию международной торговле в рассматриваемом регионе. В таких условиях коллективное ведение хозяйства способствовало сплочению семей [2, с. 60 – 61]. Кроме того, по мере развития в регионе товарно-денежных отношений здесь происходил интенсивный процесс разложения натурального хозяйства. В такой обстановке естественным выглядит складывание имущественного неравенства внутри большой патриархальной семьи. Это, в свою очередь, отражалось на организации бытового уклада, в значительной степени способствуя распаду большой патриархальной семьи [6, с. 90]. Таким образом, к рубежу XIX – XX вв. у дагестанских народов наряду с большой патриархальной семьей фиксируется также наличие малой. На протяжении следующего столетия именно эта, последняя, постепенно становилась основной ячейкой общества большинства народов исследуемого региона [2, с. 62].

В основном сформировавшаяся к началу XX в. малая семья состоит из одной брачной пары с детьми. Совместно с ними также могут проживать родители или другие родственники [8, с. 94]. Можно выделить ряд ключевых функций малой семьи (рис. 1).



Рис. 1. Функции малой семьи

Малой семьёй является и современная дагестанская семья. В настоящее время большие семьи встречаются только в некоторых районах республики. В такого рода семьях наряду с родителями и их несовершеннолетними детьми могут жить, как уже говорилось, один или два женатых сына, родители-старики или другие близкие родственники [1, с. 18]. Если говорить о количественных характеристиках семей, фиксирующихся на территории республики, то самые многочисленные из них встречаются у народов Южного Дагестана, представленных лезгинской группой народностей. Следующими по количеству членов семей являются кумыки и аварцы [3, с. 202]. В целом же на настоящем этапе развития большинства народов Дагестана семья у них является по преимуществу среднедетной и двухпоколенной. Различия в её численности и составе объясняются рядом факторов. При этом представляется возможным выделить ряд, на наш взгляд, наиболее значимых (рис. 2).



Рис. 2. Ключевые факторы, влияющие на численность и состав дагестанской семьи

Охарактеризовав основной тип семьи, характерный для Республики Дагестан, обратимся к наиболее значимым особенностям организации эстетического воспитания в них. В этой связи, прежде всего, следует отметить присущее большинству горских семей стремление научить представителей подрастающего поколения чувствовать красоту природы и человека. Важным слагаемым воспитания в семьях народов республики является обучение детей и подростков проведению различий между прекрасным и безобразным. Большое внимание уделяется также пониманию представителями подрастающих поколений ценности эстетических идеалов, умения эмоционально правильно ориентироваться в окружающем мире.

В связи с вышеизложенным полагаем, что важно приобщить юных жителей республики к опыту непосредственного созерцания и сосредоточенного восприятия окружающей действительности в процессе их трудового, духовно-нравственного, а равно и физического воспитания. Правильно выстроенная система семейного эстетического воспитания имеет выраженную познавательную функцию. Она будет способствовать развитию когнитивной и чувственно-эмоциональной сфер личности, её взглядов и убеждений. Это неудивительно, если учесть, что северокавказские народы издавна высоко ценили мудрость, знания и ум человека, отводя такого рода качествам одно из первых мест в системе воспитания детей и подростков. Знание с древнейших времён находилось в ряду важнейших составляющих культурного пространства, определяющей силу социума и конкретного индивида.

Показательно, что необходимость постоянного и целенаправленного развития умственных способностей детей и молодежи максимально полно была представлена в народных сказках, где остроумие и смекалка решают судьбы людей. В этом смысле автор настоящей статьи солидарен с Я.А. Коменским, отмечавшим, что, будучи объектом живой природы, индивид должен «понимать и познавать устройство мира». На этом основании выдающийся чешский педагог вывел свой принцип природосообразности. В народной же педагогике, в том числе у племён и народностей Дагестана, способность к познанию окружающего мира представляется через развитие ума и умственных качеств личности [4, с. 197]. Примером реализации ещё одного принципа, также сформулированного Я.А. Коменским, – принципа культуросообразности являются произведения дагестанского фольклора. Последние выражают необходимость воспитания человека в культурной традиции, привития норм общения и взаимодействия между людьми.

В процессе нашего исследования мы показали, что знания об окружающем мире дети на начальном этапе получают в семье через включение в различные виды деятельности. Традиционно родителями и другими близкими родственниками для достижения соответствующих целей применяется ряд наиболее характерных методов (рис. 3).

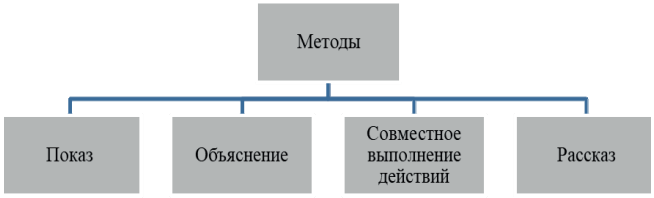


Рис. 3. Традиционные методы передачи детям знаний об окружающем мире в дагестанских семьях

Родители, таким образом, являлись проводниками знаний об окружающем мире. Посредством произведений народного творчества представители подрастающего поколения получали знания о том, какими качествами должен обладать индивид, как следует правильно строить отношения в обществе.

Педагогические традиции народов Дагестана содержат, таким образом, существенный образовательный потенциал. Они позволяли закладывать основы творческого мышления представителей подрастающих поколений, развивать их эстетический вкус, расширять границы когнитивной сферы.

Продолжая разговор о традициях семейного воспитания, бытующих у народов Дагестана, нельзя не упомянуть тех обычаев, которые отражают уважительное отношение к женщине, её место в семейном обустройстве быта [2, с. 67]. В этой связи следует, прежде всего, отметить, что ряд авторов до сих пор разделяют ошибочную точку зрения, состоящую в том, что в традиционной культуре жителей региона женщина находилась в рабском положении. При этом по отношению к женщинам других народов мусульманского Востока горянка Дагестана все же была достаточно свободной. Как минимум, женщины и девушки народов, издревле населявших данный регион, никогда не носили чадры или паранджи. Причиной такой тенденции было то, что в Дагестане всегда бытовало уважительное отношение к личности, независимо от её половой принадлежности.

В заключительной части нашего исследования следует отметить, что в настоящее время дагестанская семья перестаёт быть типичной [2]. Так, в поселениях сельского типа и малых городах представители молодого поколения зачастую вынуждены покидать родительский дом, в то время как их родители продолжают жить в доме в связи с необходимостью работать. В подобной обстановке как никогда возрастает необходимость обращаться к педагогическим традициям коренных народов республики.

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что традициям семейного воспитания, бытующим в настоящее время у народов, населяющих территорию Республики Дагестан, присущ ряд особенностей.

Последние обусловливаются множеством факторов. Прежде всего, они объясняются этногеографическим положением региона, история культуры которого, с одной стороны, тесно связана с судьбами других народов России, с другой – с цивилизациями Древнего Востока. Определённое влияние на процесс формирования дагестанской семьи оказала также культура других народов Кавказа.

Современная дагестанская семья является по преимуществу малой. Большие патриархальные семьи встречаются только в некоторых районах республики.

Касательно педагогических традиций, бытующих в таких семьях, следует, прежде всего, отметить стремление научить представителей подрастающего поколения чувствовать красоту природы родного края и человека, различать прекрасное и безобразное в поведении людей, понимать ценность эстетических идеалов.

Кроме того, с давних пор и по сей день народы республики Дагестан высоко ценят мудрость, знания и ум человека, отводя такого рода качествам одно из первых мест в системе воспитания детей и подростков.

Ещё одна важная черта педагогических традиций, фиксирующихся в регионе, – стремление воспитать у подрастающего поколения уважительное отношение к личности, независимо от её этнической, социальной или половой принадлежности.

В характерной для последних трёх десятилетий обстановке глобализации и кризиса традиционной семьи как никогда важно обращение к педагогическим традициям коренных народов республики.

Библиографический список

1. Алибекова З.Н. *Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в условиях этнокультурной среды*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала: ДГПУ, 2012.
2. Асильдерова М.М. *Педагогические условия социализации детей в современной дагестанской семье*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2005.
3. Асильдерова М.М. Воспитательные возможности семейных традиций в социализации детей. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2013; № 1: 202 – 206.
4. Асильдерова М.М. Аксилогические аспекты семейного воспитания: особенности создания личностной среды развития ребенка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 2: 30 – 35.
5. Асильдерова М.М. Семейное воспитание горских народов: взаимосвязь нравственно-этического, умственного и физического в развитии личности ребенка. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1: 197 – 199.
6. Гаджиева М.И., Омаршаева А.О. *Семья народов Дагестана в историческом развитии*. Махачкала: РНЦ «Стиль», 2000; Ч. I.
7. Керимова А.В., Мустафаева А.Р. Особенности семейного воспитания в современных условиях РД. *Педагогические науки*. 2008; № 6: 11 – 17.
8. Смирнова Е.Э., Смотрина Т.А. Демократические перемены в школе. *Социологические исследования*. 2001; № 4: 94 – 98.
9. Ярычев Н.У. Культурная модернизация и изменение стереотипов старшего поколения в системе межпоколенческого взаимодействия. *Нана*. 2006; № 5: 30 – 35.
10. Ярычев Н.У. *Взаимодействие поколений в контексте современных цивилизационных процессов*. Кисловодск, 2015.
11. Ярычев Н.У. Философско-культурологическое понимание феномена толерантности. *Наука третьего тысячелетия*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Грозный, 2015: 122 – 127.

References

1. Alibekova Z.N. *Formirovanie `emocional'no-cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k sem'e v usloviyah `etnokul'turnoj sredy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala: DGPU, 2012.
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. Vospitatel'nye vozmozhnosti semejnyh tradicij v socializacii detej. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; № 1: 202 – 206.

4. Asil'derova M.M. Aksilogicheskie aspekty semejnogo vospitaniya: osobennosti sozdaniya lichnostnoj sredy razvitiya rebenka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 2: 30 – 35.
5. Asil'derova M.M. Semejnoe vospitanie gorskih narodov: vzaimosvyaz' nravstvenno-`eticheskogo, umstvennogo i fizicheskogo v razvitii lichnosti rebenka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1: 197 – 199.
6. Gadzhieva M.I., Omarshaeva A.O. *Sem'ya narodov Dagestana v istoricheskom razvitii*. Mahachkala: RNC «Stil'», 2000; Ch. I.
7. Kerimova A.V., Mustafaeva A.R. Osobennosti semejnogo vospitaniya v sovremennyh usloviyah RD. *Pedagogicheskie nauki*. 2008; № 6: 11 – 17.
8. Smirnova E.`E., Smotrina T.A. Demokraticheskie peremeny v shkole. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2001; № 4: 94 – 98.
9. Yarychev N.U. Kul'turnaya modernizaciya i izmenenie stereotipov starshego pokoleniya v sisteme mezhpokolencheskogo vzaimodejstviya. *Nana*. 2006; № 5: 30 – 35.
10. Yarychev N.U. *Vzaimodejstvie pokolenij v kontekste sovremennyh civilizacionnyh processov*. Kislovodsk, 2015.
11. Yarychev N.U. Filosofsko-kul'turologicheskoe ponimanie fenomena tolerantnosti. *Nauka tret'ego tysyacheletiya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Groznyj, 2015: 122 – 127.

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-54-56

***Burina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, French Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: helenabourina@yandex.ru*

INFORMATIONAL DIDACTIC ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION. The article raises problems of foreign speech communication teaching in a new informational environment. The description of teaching environment created under information and communication technologies influence is given, various approaches to the description of information environment are set forth, the authors' definitions of the learning environment are proposed. The environment component structure and classification of environment subjects are described. The article provides an idea that the external environment learning should be conducted from the perspective of identifying its influence areas on the student. This approach allows to create environment to solve specific pedagogical problems, based on a reasonable use of external environment potential in the process of optimal pedagogical interaction with it.

Key words: **information didactic environment, learning environment, information and communication technologies, foreign language, foreign language communication.**

***Е.В. Бурина**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: helenabourina@yandex.ru*

ИНФОРМАЦИОННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена проблемам обучения иноязычному речевому общению в новых информационных условиях. Дается описание обучающей среды, созданной под влиянием информационно-коммуникативных технологий, излагаются различные подходы к описанию информационной среды, предлагаются ее авторские определения. Описывается компонентный состав среды и классификация ее субъектов. В статье говорится, что изучение внешней среды должно вестись с позиций выявления зон ее влияния на учащегося. Такой подход позволяет создать условия для решения конкретных педагогических задач, базирующихся на разумном использовании потенциала внешней среды в процессе оптимального педагогического взаимодействия с ней.

Ключевые слова: **информационная дидактическая среда, обучающая среда, информационно-коммуникативные технологии, иностранный язык, иноязычная коммуникация.**

В эпоху всемирной информатизации общества осуществляется пересмотр содержания и методов обучения иностранным языкам. Внедрение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) становится неотъемлемой частью учебного процесса. Осуществляется переход от дисциплинарного к проблемно-коммуникативному типу обучения, где благодаря внедрению ИКТ можно эффективно конструировать учебные среды.

В настоящее время среда изучается в рамках таких подходов, как деятельностный, личностный, индивидуализированный, системный, комплексный, проблемный, дифференцированный, развивающий, отношенческий и др. [1, с. 197]. Это дает возможность рассматривать среду как неотъемлемую часть системы обучения.

Проблемой обучающей среды занимается целый ряд исследователей (Л.А. Дунаева, И.А. Орехова, Е.С. Полат и др.).

Л.А. Дунаева предлагает оценивать внешнюю среду с дидактической точки зрения, открывать в объектах внешней среды их педагогические возможности, отбирать объекты и реалии среды, компоновать их в зависимости от целей обучения [1]. Преподаватель, взаимодействуя с созданной им лингводидактической средой, именно через ее ресурсы и инструменты находится в опосредованном контакте с учащимся, который, в свою очередь, обогащает ее результатами своей практической деятельности. Преподаватель и учащийся при таком подходе выступают в многообразии своих личностных функций, и познавательные процессы начинают проникать в пространство личностной, социальной и профессиональной самореализации учащегося.

Основным этапом в формировании знаний о среде стало широкое внедрение средств информационно-коммуникативных технологий, которые способствовали модификации ее системных свойств.

Появление и широкое распространение ИКТ обусловило возникновение новых информационных и технотронных факторов (М. Маклюэн), влияющих на все сферы жизни общества, в том числе и на образование. По мнению М. Маклюэна, средства коммуникации, модифицирующие среду, окружающую людей, изменяют их образ восприятия мира, мышление и деятельность. Сегодня невозможно представить себе какую-либо модель обучения, не опирающуюся на средства ИКТ.

И.В. Роберт представляет информационную среду, созданную с применением ИКТ, в качестве «составной части среды обучения и выступающей как сложное, многоаспектное образование, своеобразная результирующая всех информационно-знаниевых потоков, на пересечении которых находится человек. Такая среда естественным образом должна включать множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания» [2, с. 188].

В научной литературе существует ряд авторских определений, раскрывающих особенность обучающей среды, основанной на внедрении ИКТ: образовательная информационная среда (А.Х. Авдеев), информационно-педагогическая среда (А.А. Ахаян), информационно-предметная среда (И.В. Роберт, Т.Н. Шалкина), дидактическая информационно-предметная среда (П.В. Попова), предметная обучающая среда (В.М. Монахов), дидактическая интегрированная информационная среда (Л.А. Дунаева) [3, с. 117].

Информационная дидактическая среда обучения отражает особенность учебного дистанционного процесса при применении ИКТ. Информационная дидактическая среда – это сложный комплекс, включающий в себя информационные потоки и учебный процесс, организуемый в особых условиях с интеграцией ИКТ.

Таким образом, такая среда является информационно-дидактическим окружением учебного процесса, состоящая из объектов и субъектов.

К объектам информационной дидактической среды относятся:

– учебно-методический комплекс, обеспечивающий содержание обучения;

– коммуникативная часть (сайты иноязычных радиостанций, газет, журналов, телевидение; виртуальные доски, Zoom, Skype);

– технологическая связь, которая основывается на программном обеспечении.

К субъектам информационной дидактической среды относятся преподаватели, учащиеся и технический персонал. Преподаватели организуют педагогическое взаимодействие со средой, с ее компонентами и субъектами.

Такая среда обучения дает возможность осуществить функционирование различных моделей педагогического процесса как трехчленной триады «ученик – среда – педагог». «Ученик (объект либо субъект обучения) – среда (объект, который создается или используется как инструмент педагогического воздействия, либо субъект педагогического взаимодействия) – педагог (субъект, формирующий среду и организующий обучение)» [3, с. 72].

Работа в такой среде требует от преподавателя и учащихся овладения новыми видами компетенций, важными во всемирном информационном обществе

и позволяющими использовать информацию, получаемую из образовательного сектора сети Интернет.

Обучение учащихся при помощи методически организованной среды базируется на создании аутентичных проблемных ситуаций, в процессе решения которых они овладевают определенными моделями речевой деятельности. Содержание обучения, таким образом, подразделяется на эксплицитное содержание обучения, сутью которого является формирование и развитие коммуникативных навыков общения, и имплицитное – специфика поведения человека в определенных ситуациях общения. Если происходит общение студентов с преподавателем, то помимо прямого контакта в устной форме оно осуществляется посредством коммуникативных средств сетей Интернет. Если общение студентов с преподавателем помимо прямого контакта в устной форме осуществляется посредством коммуникативных средств сетей Интернет, а написание текста требует использования поисковых средств глобальных сетей, то в состав содержания обучения включаются умения и навыки применения этих средств для адекватного поведения в соответствующих ситуациях виртуального общения, а результатом станет созданная студентами текстовая продукция, которая может быть применена за пределами аудитории, в которой происходит обучение иностранному языку. Аудирование передач иноязычного радио и чтение иноязычной прессы в настоящее время осуществляется не только в контакте с бумажными СМИ и радиоустройствами, но и через интернет-сайты зарубежных СМИ и иноязычных радиостанций. Таким образом, в содержание обучения этого аспекта необходимо включить знания, умения и навыки в сфере контактов с иноязычными информационными источниками. Таким образом, основной частью содержания обучения иностранному языку в рамках средового подхода являются различные способы и инструменты общения, принятые в естественной иноязычной среде.

С целью описания информационной дидактической среды необходимо обратиться к исследованию феномена языковой среды и найти в ней лингводидактический потенциал.

Языковая среда – это разноплановое многоуровневое явление действительности. Как отмечает Б.М. Гаспаров, язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничего не может произойти в нашей жизни. Однако эта среда не существует вне нас как объективированная данность; она находится в нас самих, в нашем сознании, нашей памяти, изменяя свои очертания с каждым движением мысли, каждым проявлением нашей личности. Вот эта наша постоянная, никогда не прекращающаяся жизнь «с языком» и «в языке» и есть то, что называется языковым существованием [4, с. 5]. Автор подчеркивает, что в течение всей жизни личности ее языковое существование представляет продолжающийся процесс с языком. Язык в этом процессе является и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приобретая жизненный опыт, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен, и в окружении которой он совершается. Человек «владеет языком», отмечает Б.М. Гаспаров, но и язык владеет в известном смысле человеком: «все наши мысли и поступки осуществляются с соучастием языка» [4, с. 6].

И.А. Орехова предлагает следующую трактовку языковой среды: «…совокупность дискурсивных практик данного лингвокультурного сообщества, совокупность семиотических пространств» [5, с. 57].

Интернет как коммуникативное пространство является безграничным источником информации, предоставляет возможность виртуального общения, является кладезем новых слов, новой терминологии, новых вариантов разговорного стиля речи, новых возможностей эпистолярного жанра [6, с. 47].

Применение ресурсов Интернет для обучения иностранному языку имеет важное значение, так как благодаря им создается возможность реального общения на изучаемом языке, существует доступ к аутентичным материалам, учебным ресурсам в текстовом, аудио- и видеоформатах. Применяя технологии мультимедиа, можно сконструировать реальную языковую среду, формировать потребности в изучении иностранного языка на основе общения с его носителями, аудирования оригинальных текстов, взятых из зарубежных СМИ; работы с аутентичной разножанровой литературой.

С интенсивным распространением Интернета появилась новая среда функционирования языка как средства общения в информационном мультимедийном пространстве. Благодаря новейшим информационно-техническим средствам осуществилось слияние аудиовизуального и ситуативного рядов. ИКТ позволяют использовать одновременно текст, звуковые эффекты, графику, видео, фотографию для общения и взаимодействия в виртуальном пространстве. При просмотре сайтов иноязычных СМИ (газет, радио, телевидения) задействованы разные виды речевой деятельности. Учащийся просматривает, читает, воспринимает на слух информацию в прямом эфире и в подкастах. Аудиовизуальный канал интернет-СМИ создает «эффект соприсутствия», когда индивидуум не только видит фрагменты жизни так, как будто он находится сам на месте события, но и становится ее непосредственным участником. Благодаря возможности в режиме реального времени слушать иноязычные радиостанции, смотреть зарубежное телевидение, читать иностранную прессу в Интернете, учащиеся открывают для себя разнообразие стилей, богатство лексики, широкий спектр грамматических форм выражения; видят особенности жизни общества страны изучаемого языка во всех его сферах (социальной, экономической, политической, культурной, образовательной); погружаются в культуру страны изучаемого языка, ее историю, традиции; открывают для себя стратегии коммуникативного поведения и социокультурные стереотипы общения.

Важным является проблема поиска информации в сети Интернет и использования интернет-ресурсов на иностранном языке. К коммуникационным ресурсам Интернет, которые нашли свое место в преподавании иностранного языка, относятся электронная почта, телеконференции, форумы, Zoom, Skype, аудиочаты и т.д. Применение виртуальной коммуникации в качестве средства обучения способствует конструированию естественной языковой среды, так как дает возможность общения на иностранном языке. Естественная языковая среда на основе средств виртуальной коммуникации способствует поддержанию и повышению уровня знаний, оценки речевого поведения учащихся в коммуникативных ситуациях. Виртуальная коммуникация может проходить как в синхронном, так и в асинхронном режимах с применением электронной почты, чата, видеоконференции, голосовой почты.

В процессе обучения виртуальная коммуникация может проходить следующим образом:

– организация телекоммуникационных проектов;

– использование электронной почты для обмена информацией между учащимися и преподавателем.

Виртуальная коммуникация способствует эффективному овладению иностранным языком благодаря естественному общению на нем.

С распространением Интернета можно говорить о новом подходе к конструированию дидактической среды. Он состоит не только в создании учебных программных продуктов, но и в системном и комплексном применении отобранных в зависимости от конкретных целей обучения аутентичных материалов для организации учебного процесса в информационной дидактической среде.

Таким образом, лингводидактическое влияние языковой среды – это не некое потенциальное умозрительное ее свойство, а методическая данность, воздействие которой на учащегося определяется следующими факторами: методическим построением системы обучения с учетом наличия естественной языковой среды (реальной и/или виртуальной) и формированием внутренней мотивации учения, которая, по результатам исследований Н.А. Лобановой и И.И. Потаповой, возникая из контакта с языковой средой, стимулирует речевую деятельность учащихся, как учебную, так и внеучебную, создает предпосылки для значительной интенсификации обучения и качественного скачка в подготовке учащихся [7, с. 64].

В качестве заключения можно сказать, что информационная дидактическая среда – это информационно-обучающее пространство, которое благодаря ИКТ способствует осуществлению комплекса личностно ориентированных технологий обучения, предоставляющих учащимся выбор индивидуальных траекторий обучения, самоконтроль продвижения по выбранной траектории обучения.

Библиографический список

1. Дунаева Л.А. *Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения*Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2006.
2. Роберт И.В. *Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
3. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. *Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение освоение в контексте теории средового подхода:* монография. Москва: Флинта-Наука, 2017.
4. Гаспаров Б.М. *Язык. Образ. Память. Лингвистика языкового существования*. Москва: Новое литературное обозрение, 1996.
5. Орехова И.А. *Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
6. Трофимова Г.Н. *Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты.* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2004.
7. Лобанова Н.А., Потапова И.И. Содержание и организационные формы стажировки по типу включенного обучения. *Русский язык за рубежом*. 1983; № 4: 63 – 67.

References

1. Dunaeva L.A. *Didakticheskaya integrirovannaya informacionnaya sreda dlya inostrannyh uchaschihsya gumanitarnyh special'nostej, izuchayuschih russkij yazyk kak sredstvo nauchnogo obscheniya*Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
2. Robert I.V. *Teoreticheskie osnovy sozdaniya i ispol'zovaniya sredstv informatizacii obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.

3. Vishnyakov S.A., Dunaeva L.A. *Inoyazychnaya verbal'naya kommunikaciya: prepodavanie, izuchenie osvoenie v kontekste teorii sredovogo podhoda:* monografiya. Moskva: Flinta-Nauka, 2017.
4. Gasparov B.M. *Yazyk. Obraz. Pamyat'. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996.
5. Orehova I.A. *Obuchayuschij potencial russkoj sredy v formirovanii lingvokul'turologicheskoj kompetencii inostrannyh uchaschihsya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
6. Trofimova G.N. *Funkcionirovanie russkogo yazyka v Internete: konceptual'no-suschnostnye dominanty*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. Lobanova N.A., Potapova I.I. Soderzhanie i organizacionnye formy stazhirovki po tipu vklyuchennogo obucheniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1983; № 4: 63 – 67.

Статья поступила в редакцию 25.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-56-58

Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*
Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION. The article examines the content of the modern educational system in the field of teaching English in higher education. The regularity of the application of certain teaching methods, as well as its specificity, is revealed. The key methods of teaching English are determined, and the role of the language itself in the system of international relations is updated. An idea of various systems for learning foreign languages is being formed on the basis of a single international one. The authors conclude that the training of future specialists of different specialties in English is a priority area of professional higher education, as such additional competence is extremely important and relevant in the modern world. The younger generation is more focused on the Internet environment, on obtaining the most modern competencies related to the development of tools, mechanisms and means of technological progress. A foreign language helps to implement these trends.

Key words: **modern teaching methods, linguistics, language teaching methods, foreign linguistics, English, English at a university, studying English at a non-core university, current state of English linguistics.**

Е.В. Везетиу, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*
Е.В. Вовк, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается содержание современной образовательно-воспитательной системы в области обучения английскому языку в высшей школе. Выявляется закономерность применения тех или иных методов обучения, а также ее специфика. Определяются ключевые методы обучения английскому языку, а также актуализируется роль самого языка в системе международных отношений. Формируется представление о различных системах изучения иностранных языков на основе единого международного пространства. Авторы делают вывод о том, что обучение будущих специалистов различных специальностей английскому языку – приоритетная область профессионального высшего образования, поскольку такая дополнительная компетенция является крайне важной и актуальной в современном мире.

Ключевые слова: **современные методы обучения, языкознание, методы обучения языку, иностранная лингвистика, английский язык, английский язык в университете, изучение английского языка в непрофильном вузе, современное состояние английского языкознания.**

Большинство из современных направлений профессиональной подготовки имеет в своем образовательном плане место для преподавания иностранного языка. Изучение иностранных языков позволяет студенту расширить кругозор, приобрести принципиально новую компетенцию, а также ознакомиться с разными существующими культурами. Кроме того, даже на начальном уровне освоения языка человек учится понимать его специфику, применять его ключевые средства в наиболее подходящие моменты, а также формировать собственно языковой потенциал, в соответствии с которым он будет в дальнейшем развивать углубленную иноязычную компетенцию. Кроме того, иностранный язык может значительно повлиять на общую привлекательность человека как специалиста, сделать его на голову выше специалистов, не обладающих навыками общения на иных языках [1 – 11].

Особое место в этой системе уделяется английскому языку, который считается международным. Изучение английского языка на сегодняшний день является обязательным во многих средних и высших учебных заведениях, ориентированных на передовое обучение и подготовку высококвалифицированных многоуровневых специалистов широкого профиля. Именно английский язык зачастую служит толчком для обучающихся к освоению иных, более сегментированных языков. Следует понимать, что на сегодняшний день вся экономика страны строится на основе межнационального взаимодействия и построения межгосударственных связей. Все это, как известно, невозможно без базового знания принципов и владения английским языком если не в совершенстве, то на достаточно высоком уровне [6]. Кроме того, на сегодняшний день данная тема крайне актуальна у молодого поколения, особенно изучение английского языка, поскольку молодые люди понимают его необходимость в современных условиях. Они осознают, что без знания международных основ коммуникации они не смогут осуществлять профессиональную деятельность на всех возможных уровнях, самым высоким из которых является осуществление международной и успешной профессиональной деятельности в выбранной сфере. Такая деятельность невозможна без детального иноязычного образования [1].

Под ключевыми методами обучения сегодня в педагогической науке принято понимать определенные способы деятельности педагога и его взаимодействие с обучающимся, которые направлены на максимально эффективное развитие обязательств образовательно-воспитательных задач.

Реализация же методов, в свою очередь, осуществляется посредством применения в образовательно-воспитательном процессе особых приемов и способов обучения, а также выработанных эффективных и действенных техник. Относительно этого можно сказать, что современная ситуация в данной области достаточно спорная. С одной стороны, отечественная педагогика иностранного языка придерживается классической методики по чтению, переводу, говорению, письму, аудированию [3]. При этом она практически не прибегает к современным методам изучения и освоения языка, в то время как требования к уровню и способам подготовки значительно меняются. Современные образовательные реалии быстротечны и динамичны. Достаточно хаотично развивается и иноязычное направление. Это требует от современных преподавателей применения максимально современных способов и механизмов. По нашему мнению, от традиционного подхода избавляться полностью нельзя, поскольку он лежит в основе системного овладения языковыми средствами английского языка. Именно он формирует у обучающихся ключевой базис, основываясь на который они могут грамотно и правильно писать, говорить, читать и понимать речь носителей языка. Другое дело, что есть необходимость в компоновке традиционного и инновационного методов в рамках преподавания английского языка будущим специалистам [2].

Преподавание не должно уходить из одной крайности в другую, а лишь подчёркивать из каждой области наиболее эффективные и благоприятные элементы, необходимые для системного развития каких-то лингвистических знаний обучающихся.

Сущность и специфика языкового образования достаточно модернизируется в последнее время, включая новые элементы системы оценивания и организации образовательного процесса. Так, к примеру, сегодня активно внедряется внутренняя модульно-рейтинговая система обучения, которая подкрепляется

демократизацией, индивидуализацией, экономизацией образования, являющимися элементами инновационного образования. Именно такое положение дел на сегодняшний день формирует необходимость в современных специалистах, подборе новейших методов обучения. Целью такого образовательного процесса на сегодняшний день является не просто овладение обучающимися ключевыми коммуникативными компетенциями, но и реализация знаний, умений и навыков коммуникативного порядка, необходимых для решения сложных коммуникативно-языковых задач, связанных с представителями иных национальностей, а также с развитием данной области образования [8].

На сегодняшний день есть некая достаточно обширная база существующих методов обучения английскому языку высшей школе. Однако нам представляется крайне актуальной классификация методов обучения английскому языку по принципу определения типа взаимодействия педагога и обучающегося в рамках образовательно-воспитательной деятельности.

Способы такого взаимодействия разнятся и представляют собой различные группы:

– педагог-наставник – такой тип взаимодействия предполагает, что педагог излагает информацию языкового характера, обучающийся участвует в процессе пассивного слушания, а также отвечает тогда, когда педагог этого требует, просит;

– дискуссионный способ, в рамках которого обучающиеся могут участвовать в дискуссии с педагогом, обмениваться вопросами, мнениями, касающимися тех или иных вопросов, совместно приходить к определённым выводам, формулированию правил и каких-либо определений;

– самостоятельность обучающихся под наблюдением педагога – такой способ предусматривает организацию наблюдения обучающимися педагогом во время их самостоятельной деятельности по изучению языкового материала;

– способ практического освоения языка – направлен на реализацию обучающимися практических действий в ходе освоения языковых средств, а также в ходе взаимодействия с педагогом и другими обучающимися [10].

Важно понимать, что современные обучающиеся не нуждаются в наставнике и «надзирателе», им необходим помощник в области приобретения, освоения и воспроизведения знаний, а не их переделывания и адаптации для их системы понимания. Им необходимо самостоятельно осуществлять поиск и обработку поступающей информации в соответствии с собственными системами понимания и знания. Это позволит ему стать не просто специалистом, но и самостоятельной личностью, способной воспроизводить собственную деятельность многократно без участия посторонних.

Иные исследователи отмечают эффективность эмоциональных методов, затрагивающих ценностно-нравственное отношение обучающегося к изучаемому им языку [1; 5; 11]. Такие методы, направленные зачастую на вовлечение обучающегося, вызов у него интереса и эмоций, чувственного отклика, стимулируют его к дальнейшей деятельности. Здесь следует понимать принципы подростковой и юношеской психологии, которые основываются на ранимости и эмоциональности молодых людей. Они легко, крайне ярко и импульсивно воспринимают как успех, так и поражение. В связи с этим современным педагогам необходимо найти максимально интересные и адекватные методы взаимодействия со студенческой аудиторией для передачи ей важных и системообразующих знаний. Более того, эмоциональные методы достаточно обширны и обладают большим количеством перечней. Нам хотелось бы перечислить лишь несколько из них, поскольку все обработать невозможно.

Итак, к ключевым методам данной группы, применяемым в рамках занятий по английскому языку в условиях высшей школы, относятся: метод формирования инновационной ситуации в рамках образовательного процесса. Такой метод ориентируется на выявление новых, принципиально отличных от предыдущих знаний в ходе процесса преподавания, а также на формирование благоприятной атмосферы, соответствующей моральному удовлетворению от интеллектуального труда и интеллектуального творчества. В этом случае обучающийся испытывают удовлетворение от обогащения собственной базы знаний, что побуждает к дальнейшему осуществлению образовательной деятельности уже вне образовательного учреждения; метод применения в образовательном процессе познавательных игр.

Помимо этого, принято считать, что использование в образовательном процессе средств информационно-коммуникативных технологий является неподдельно важным, передовым методом взаимодействия обучающегося и педагога в рамках образовательного процесса по английскому языку. Важно понимать, что молодое поколение больше ориентируются на интернет-среду, которая переполнена информационно-развлекательным и образовательно-познавательным контентом. Молодые люди, таким образом, ориентируются на получение наиболее современных компетенций, связанных с освоением инструментов, механизмов и средств технического прогресса. Так, они обращают особенное внимание на гаджеты, программное обеспечение, компьютеры, наличие искусственного интеллекта, а также на многие-многие другие технологии [3; 6].

На сегодняшний день применение подобных технологий в отечественных реалиях только набирает популярность, в то время как за рубежом практика применения таких инструментов достаточно обширна. Использование средств ИКТ может сказаться на обучающихся как положительно, так и отрицательно, в связи с чем важно помнить о рисках, всегда сопровождающих данную область. Педагогу важно осознавать ответственность за обеспечение обучающихся теми или иными данными, информацией, ресурсами. Ему необходимо тщательно осуществлять и собственно подготовку к взаимодействию в рамках глобальной сети. Он должен своевременно определять и контролировать процесс выполнения задания, а также проводить практическую деятельность в условиях онлайн-коммуникации, то есть оперативно и мобильно. Кроме того, такая система не может быть полноценной без внедрения в нее технологий искусственного интеллекта, которая в отечественных реалиях практически не используется. Речь идет о всевозможных голосовых помощниках, специальных гаджетах, «умных» приложениях и так далее. Также существуют проективный метод обучения английскому языку в современных условиях высшей школы. Проектирование в целом представляет собой достаточно перспективную и стремительно развивающуюся область современной образовательной системы. Именно посредством проектной деятельности возникают различные открытия и находки. Разрабатываются новые элементы социокультурного пространства, решаются многие сложные вопросы, выявляются спектры новых проблем. Именно поэтому проектное обучение является одним из важнейших методов обучения английскому языку в рамках высшей школы. Оно позволяет обучающимся не только узнать предмет, разработать концепцию его понимания и применения языковых средств в быту. Проектирование представляет собой комплекс, который часто называют особым способом мышления человека, в соответствии с которым он выполняет те или иные действия практико-ориентированного характера.

В заключительной части настоящего исследования хотелось бы отметить, что обучение будущих специалистов различных специальностей английскому языку – приоритетная область профессионального высшего образования, поскольку такая дополнительная компетенция является крайне важной и актуальной в современном мире. В связи с этим необходимо уделять значительную долю внимания исследованию специфики и сущности организации образовательного процесса в данном направлении, а также ставить все новые проблемы применения тех или иных методов в процессе обучения английскому языку будущих специалистов.

Библиографический список

1. Бамбурова Е.А. Проблема исследования интегративного подхода при обучении авиационному английскому языку в военном вузе. *АНИ: педагогика и психология*. 2016; № 4 (17).
2. Баранова А.Р., Макашина А.А. Эффективные способы изучения английского языка. *Символ науки*. 2015; № 5.
3. Блиева Ж.М. Игра (реклама) как эффективная интерактивная технология для повышения качества иноязычного профессионального обучения. *БГЖ*. 2017; № 4 (21).
4. Бузинская Я.М. Инновационные технологии в системе преподавания английского языка в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 63-1.
5. Гусевская Н.Ю., Еремина В.М. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в высшей школе: в поисках решения проблемы. *Ученые записки ЗабГУ.* Серия: Педагогические науки. 2018; № 2.
6. Девтерова З.Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2009; № 3.
7. Куимова М.В. Обучение иностранному языку в высшей школе с использованием мультимедийных средств. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012; № 3.
8. Куряева Р.И. О новой методике преподавания английского языка в свете получения двойных дипломов. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011; № 18.
9. Куряева Р.И. Инновации в работе с английским алфавитом и изучении отдельных грамматических явлений. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (21).
10. Соловьева Е.Н. Роль межкультурной коммуникации в современном образовании. *Вестник ВГТУ*. 2013; № 3-2.
11. Харатова Ш.Х., Садикова М.Б. Эффективные способы изучения английского языка. *Academy*. 2020; № 2 (53).

References

1. Bamburova E.A. Problema issledovaniya integrativnogo podhoda pri obuchenii aviacionnomu anglijskomu yazyku v voennom vuze. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2016; № 4 (17).
2. Baranova A.R., Makashina A.A. `Effektivnye sposoby izucheniya anglijskogo yazyka. *Simvol nauki*. 2015; № 5.
3. Blieva Zh.M. Igra (reklama) kak `effektivnaya interaktivnaya tehnologiya dlya povysheniya kachestva inoyazychnogo professional'nogo obucheniya. *BGZh.* 2017; № 4 (21).

4. Buzinskaya Ya.M. Innovacionnye tehnologii v sisteme prepodavaniya anglijskogo yazyka v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-1.
5. Gusevskaya N.Yu., Eremina V.M. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v vysshej shkole: v poiskah resheniya problemy. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; № 2.
6. Devterova Z.R. Sovremennye tehnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2009; № 3.
7. Kuimova M.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole s ispol'zovaniem mul'timedijnyh sredstv. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012; № 3.
8. Kuryaeva R.I. O novoj metodike prepodavaniya anglijskogo yazyka v svete polucheniya dvojnyh diplomov. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; № 18.
9. Kuryaeva R.I. Innovacii v rabote s anglijskim alfavitom i izuchenii otdel'nyh grammaticheskih yavlenij. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (21).
10. Solov'eva E.N. Rol' mezhkul'turnoj kommunikacii v sovremennom obrazovanii. *Vestnik VGTU*. 2013; № 3-2.
11. Haratova Sh.H., Sadikova M.B. `Effektivnye sposoby izucheniya anglijskogo yazyka. *Academy*. 2020; № 2 (53).

Статья поступила в редакцию 20.02.21

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-58-60

***Drobysheva N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Language Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nndrobysheva@fa.ru*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN E-LEARNING ERA AT HIGHER SCHOOL AND ROLE OF LECTURER. The article presents an analysis of e-learning impact on the process of foreign language training at higher school. Changing role of the university lecturer in the context of the transition to online learning that demonstrates both positive and negative connotations is considered. A number of pedagogical conditions are proposed, their fulfillment can help mitigate the consequences of the discussed transition. Some aspects of the problem are presented for discussion among the members of pedagogical community. The options proposed for discussion to mitigate the impact and impact of e-learning on student training can help the teaching community come together and develop strategies that take into account all elements of SWOT analysis. The author concludes that the development of secondary language personality will continue to be a sought-after area of activity of the Russian high school. This requires the possession of not only pedagogical, but also psychological competences of the teacher.

Key words: **digitalization of education, foreign language training, role of university lecturer, students, higher school.**

***Н.Н. Дробышева**, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет), г. Москва, E-mail: nndrobysheva@fa.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена анализу влияния цифрового формата обучения на процесс иноязычной подготовки в высшей школе. Рассматривается изменение роли преподавателя в условиях перехода на онлайн-обучение, которое несет в себе как положительные, так и отрицательные коннотации. Предложен ряд педагогических условий, выполнение которых способно митигировать последствия данного перехода. В статье вынесены некоторые аспекты рассматриваемой проблемы на обсуждение педагогического сообщества. Предлагаемые к дискуссии варианты смягчения влияния и последствий электронного обучения на процесс профессиональной подготовки студентов могут помочь педагогическому сообществу сплотиться и выработать стратегии с учетом всех элементов SWOT-анализа (сильные и слабые стороны, возможности и угрозы). Автор делает вывод о том, что развитие вторичной языковой личности по-прежнему будет востребованным направлением деятельности российской высшей школы. А это уже диктует необходимость владения не только педагогическими, но и психологическими компетенциями педагога.

Ключевые слова: **цифровизация образования, иноязычная подготовка, роль преподавателя, студенты, высшая школа.**

События начала 2020 года, связанные с вынужденной самоизоляцией, наглядно показали, что тренды в цифровом образовании становятся уже реальностью, их влияние на роль преподавателя любой дисциплины будет все более очевидным с каждым годом. С появлением Интернета векторы образовательных программ меняются быстрее, чем обновляются учебные пособия. Футурологи в один голос твердят о «цифровой трансформации» [1, с. 38]. Вместе с тем спрос на специалистов с высоким уровнем владения иностранным языком все более растет на российском рынке труда. Не секрет, что английский в настоящее время является языком международного сотрудничества, поэтому работодатели предпочитают нанимать сотрудников, у которых первый (рабочий) язык как раз английский. Высшая школа вынуждена реагировать на запросы социума и рынка, поэтому в рабочих программах дисциплин появляется не только стандартный вариант предмета «Иностранный язык», но и его узкоспециальные направления:

- ESL (English as a second language – английский как второй язык);
- EFL (English as a foreign language – английский как иностранный язык);
- ESOL (English to speakers of other languages – английский для говорящих на других языках);
- EST (English for science and technology – английский для научной и технической сферы);
- ESP (English for specific purposes – английский для определённых целей);
- EAP (English for academic purposes – английский, используемые в сфере образования);
- EWL (English as a world language – английский как язык мирового общения).

Интеграцию цифровых технологий в образовательное пространство наглядно демонстрирует все более популяризируемое «электронное образование» (E-learning) [2, с. 102 – 123]. Формат данного вида обучения представлен в табл. 1 на основе работ М. Осборна (Osborne M.), А. Маркса (Marks A.) и Е. Тернера (Turner E.) [3].

Работы исследователей в педагогической сфере (E.G. Harskamp, J.M. Spector, M.D. Merrill, T. Van Gog, K. Taylor, A. Wong, H.K. Tabbers и др.) доказывают преимущества асинхронного электронного обучения. Главные положительные аспекты определяются свободой выбора следующих компонентов: временем учебной деятельности; устройством (стационарное/ мобильное); учебным контентом (необходимый, обязательный к изучению или интересующий). Смысл интеграции в преподавании иностранного языка, который педагоги вкладывали раньше в это понятие [4, с. 33 – 36], претерпел существенные изменения. В настоящее время актуальными становятся интегративно-развивающие подходы на основе информационных технологий.

Таблица 1

Электронное образование и его форматы

Вид E-learning	Особенности	Практическое применение в ходе иноязычной подготовки студентов
синхронное	получение учебного материала при взаимодействии с преподавателем	виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) отрабатываются в ходе личных контактов с педагогом во время аудиторных занятий и под его контролем
асинхронное	доступ к учебным материалам не зависит от запланированного времени	студенты вуза с помощью цифровых технологий могут выбирать более удобный/подходящий формат обучения, получают широкий доступ к аутентичным учебным ресурсам, могут воспользоваться экспертными заключениями независимых участников образовательного процесса

Таблица 2

Влияние цифрового формата обучения на роль преподавателя
иностранного языка в высшей школе

Тренд	Особенности	Роль преподавателя
Индивидуализация	продвинутая аналитика, искусственный интеллект (ИИ) и машинное обучение будут играть ключевую роль в анализе индивидуальных особенностей и потребностей обучаемого	информацию о разных способностях обучаемых и подходах к обучению (визуальных, слуховых, кинестетических и т. д.) можно получить через доступ к базе данных на основе анализа предпочтений студентов, а это значит, что цифровое образование позволит педагогу проще находить индивидуальный подход к каждому студенту (стандартизация уйдет в прошлое)
Доступность	увеличение объема аутентичной информации (с англоязычных сайтов), представленной в видео- и аудиоформате; доступ к более продвинутым цифровым коммуникаторам (чаще всего – бесплатный)	– преподаватели, работающие со студентами, у которых есть трудности с чтением (например, дислексия), могут подбирать наиболее востребованный для них материал с учетом этих трудностей, чтобы облегчить усвоение информации; – доступ к образовательным ресурсам и личному общению с педагогом через цифровые коммуникаторы не зависит от географии (обучение можно организовать из любой точки мира)
IoT (internet of things) – Интернет вещей	некая вычислительная сеть, оснащенная встроенными технологиями, которые взаимодействуют друг с другом (например, популярный в школах электронный дневник)	– преподаватели и студенты будут использовать специальные локальные сети для обмена информацией в режиме реального времени (вовлеченным в сеть может быть административный персонал, родители, представители тех отраслей, для которых вуз готовит специалистов); – даже студенты, испытывающие трудности в живом общении, не останутся вне коллектива
Безопасность	внедрение двухфакторной аутентификации и цифровых учетных записей для всех участников образовательного процесса, что позволит обеспечить безопасность личных данных	преподаватель перестанет выступать в роли надзирателя во время проведения текущего или итогового контроля, прокторинг (система, позволяющая следить за тестированием или экзаменом в онлайн-режиме) облегчит работу педагога во время работы в режиме онлайн
Изменения системы финансирования	отток денег из традиционного (офлайн) образования	– развитие технологий и легкость, с которой студенты и их родители смогут создавать индивидуальные планы обучения, приведут к увеличению числа независимых (частных) вузов, обучение на дому станет более доступной опцией; – педагоги не будут востребованы в том количестве, которое государство имеет сейчас, самостоятельный вектор обучения будет развиваться и укрепляться, роль педагога сместится в сферу индивидуальных консультаций, а не работы в рамках учебной аудиторной нагрузки; – искусственный интеллект (привлекательный с точки зрения КПД (коэффициента полезного действия) и снижение стоимости обслуживания попытается вытеснить преподавателей из сферы образовательных услуг)

Как изменения формата обучения повлияют на процесс иноязычной подготовки в высшей школе, к чему готовиться преподавателю сегодня, чтобы не оказаться за бортом образовательного процесса завтра? Можно попробовать проанализировать существующие тренды в цифровом образовании [5], спрогнозировать их влияние на процесс иноязычной подготовки специалиста в неязыковом вузе и обратить внимание на изменение целей и роли преподавателя иностранного языка (табл. 2).

Что может сделать преподаватель, занимающийся иноязычной подготовкой студентов вуза, чтобы оставаться востребованным в системе образования в будущем? Ряд педагогических условий следует рассмотреть с целью митигации последствий тотального увлечения E-learning.

Во-первых, чтобы быть подготовленным к изменениям формата образовательной деятельности, нужно держать руку на пульсе новых технологий. Для этого мало иметь навык работы с компьютером, нужно постоянно доучиваться и переучиваться, посещая курсы повышения квалификации, различные вебинары более продвинутых коллег или разработчиков программного обеспечения / образовательных платформ.

Во-вторых, педагогу нужно разбираться самому в тонкостях той дисциплины, которую он преподает студентам, будь это ESP, EPP, EST, EAP и т.д. Специфика любого предмета изучения и владение ею дают право называться экспертом, а это гарантирует востребованность на рынке образовательных услуг, достойную оплату труда, бонусы нематериального характера и пр.

В-третьих, личностно ориентированный подход к обучению студентов, нацеленность на обоюдное развитие (ведь у современной молодежи есть чему поучиться), проявление заинтересованности не только в объеме получаемых студентами знаний, но и в их жизни даст педагогу фору даже при наличии мощного, но бездушного искусственного интеллекта.

В маркетинге есть изречение «Клиент голосует ногами». В педагогике, чтобы клиент (т.е. обучаемый) не ушел к бездушной машине, нужно приложить усилия и сделать процесс познавательной деятельности ярким, насыщенным, интересным, мотивирующим.

В-четвертых, практикующим преподавателям следует более пристальное внимание уделять новым «цифровым» профессиям, которые требуют владения иностранным языком [6, с. 76]. Лингвисты в новую информационную эпоху, которую называют эпохой Промышленности 4.0, значительно потеснят выпускников традиционных факультетов иностранного языка. Не менее важным является техническая составляющая электронного формата обучения, но она не входит в перечень педагогических условий, поэтому решается индивидуально каждым участником учебного процесса.

Делая вывод об изменении роли преподавателя в эпоху цифровизации образования всех уровней (школьного, высшего, послевузовского), приходится констатировать факт, что все более заметный крен будет наблюдаться в сторону цифровых технологий и машинного обучения, личное общение между педагогом и студентом будет сокращаться, переходить в разряд «люксовых», хотим мы того или нет. Возможно, при изучении иностранного языка участие педагога, особенно на начальном этапе обучения, будет востребованным, но чем более высокого уровня владения иностранным языком будет достигать студент, тем меньше у него будет потребность в педагогической поддержке (особенно в процессе чтения). Скорее, обучаемые будут искать возможности коммуникации с носителями иностранного языка, чтобы практиковаться и развивать навыки устной речи (аудирование и говорение). Письмо, как четвертый вид речевой активности, будет иметь самую длительную поддержку со стороны преподавателя, т.к. обратная связь нужна для улучшения качества изложения мыслей обучаемых в письменной форме. Цифровые устройства, даже самые продвинутые, еще долго не смогут заменить живого носителя информации в этом виде деятельности, который учитывает не только грамматику и семантику, но и стиль, социокультурные аспекты, эмоциональные компоненты речи.

Предлагаемые к дискуссии варианты смягчения влияния и последствий электронного обучения на процесс профессиональной подготовки студентов могут помочь педагогическому сообществу сплотиться и выработать стратегии с учетом всех элементов SWOT-анализа (сильные и слабые стороны, возможности и угрозы). Кроме того, развитие вторичной языковой личности по-прежнему будет востребованным направлением деятельности российской высшей школы [7]. А это требует уже владения не только педагогическими, но и психологическими компетенциями педагога.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что цифровизация оказывает всё большее влияние на высшее профессиональное образование, тем не менее крайне необходимо, чтобы в процессе преподавания иностранного языка [8 – 10] использовались, помимо информационного, разнообразные подходы, которые доказали свою эффективность.

Библиографический список

1. Смирнов Н. Цифровая трансформация. *Директор информационной службы*. 2014; № 12: 38.
2. Osborne M., Marks A. and Turner E. *Becoming a mature student: how adult applicants weigh advantages and disadvantages of higher education*. Higher Education: Kluwer Academic Publishers, 2004.
3. Newman D., Blanchard O. *Futureproof: 7 key pillars for digital transformation success*. Broadsuite. Inc, 2017.
4. *E-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации*: монография. Москва: Научные технологии, 2020: 102 – 123.
5. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Интегративно-развивающий подход в ходе иноязычной подготовки студентов вуза как один из перспективных векторов образовательного процесса. *Перспективы науки*. 2014; № 9 (60): 33 – 36.
6. Тарева Е.Г. Иноязычное образование как фактор развития цифровой экономики. *Преподаватель XXI век*. 2018; № 1-1: 73 – 80.
7. Азарова О.А. Формирование и развитие вторичной языковой личности студента в процессе обучения языку специальности. *Проблемы современного образования*. 2020; № 3: 201 – 207.
8. Скипор И.Л., Мишова В.В., Леонидова Г.Ф. Формирование готовности библиотечно-информационных кадров к решению задач цифровизации общества. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 21 – 25.
9. Дробышева Н.Н. Интегративный компонент как связующий элемент предметно-языкового интегрированного обучения (clil) в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 82 – 84.
10. Ахметшина Ю.В. Формирование ценностно-ориентированного единства личности в языковом образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 5 – 7.
11. Бушуева Е.В. Использование метапредметного подхода в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 240 – 241.

References

1. Smirnov N. Cifrovaya transformaciya. *Direktor informacionnoj sluzhby*. 2014; № 12: 38.
2. Osborne M., Marks A. and Turner E. *Becoming a mature student: how adult applicants weigh advantages and disadvantages of higher education*. Higher Education: Kluwer Academic Publishers, 2004.
3. Newman D., Blanchard O. *Futureproof: 7 key pillars for digital transformation success*. Broadsuite. Inc, 2017.
4. *E-lingvodidaktika: razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii*: monografiya. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020: 102 – 123.
5. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Integrativno-razvivayuschij podhod v hode inoyazychnoj podgotovki studentov vuza kak odin iz perspektivnyh vektorov obrazovatel'nogo processa. *Perspektivy nauki*. 2014; № 9 (60): 33 – 36.
6. Tareva E.G. Inoyazychnoe obrazovanie kak faktor razvitiya cifrovoj `ekonomiki. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; № 1-1: 73 – 80.
7. Azarova O.A. Formirovanie i razvitie vtorichnoj yazykovoj lichnosti studenta v processe obucheniya yazyku special'nosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 3: 201 – 207.
8. Skipor I.L., Mishova V.V., Leonidova G.F. Formirovanie gotovnosti bibliotechno-informacionnyh kadrov k resheniyu zadach cifrovizacii obschestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 21 – 25.
9. Drobysheva N.N. Integrativnyj komponent kak svyazuyuschij `element predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (clil) v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 82 – 84.
10. Ahmetshina Yu.V. Formirovanie cennostno-orientirovannogo edinstva lichnosti v yazykovom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 5 – 7.
11. Bushueva E.V. Ispol'zovanie metapredmetnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 240 – 241.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-60-62

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*

TECHNOLOGIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK OF THE SCHOOL FOR REHABILITATION OF MINORS. The article touches upon a problem of organizing social and pedagogical work of a general educational institution for rehabilitation of minors who come from disadvantaged families. The work on safety issues and socio-pedagogical rehabilitation of children from disadvantaged families, carried out in the Stavropol Krai, is reflected. The authors have identified and described the levels of implementation of social and educational rehabilitation: diagnostic, preventive and rehabilitation. The models of social and pedagogical rehabilitation of minors, implemented in educational institutions, are presented. The characteristics of each pedagogical model are given. The technologies of social and pedagogical rehabilitation are determined. The article is interdisciplinary in nature, written at the intersection of pedagogy, social pedagogy and social work.

Key words: **minors, social and pedagogical work, social technologies, rehabilitation, social rehabilitation, general education 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*

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье затрагивается проблема организации социально-педагогической работы общеобразовательного учреждения по реабилитации несовершеннолетних из неблагополучных семей. Отражена деятельность по вопросам безопасности и социально-педагогической реабилитации детей из неблагополучных семей, проводимая в Ставропольском крае. Авторами выделены и описаны уровни реализации социально-педагогической реабилитации: диагностический, профилактический и реабилитационный. Представлены модели социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, реализуемые в общеобразовательных учреждениях. Дана характеристика каждой педагогической модели. Определены технологии социально-педагогической реабилитации. Статья имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики, социальной педагогики и социальной работы.

Ключевые слова: **несовершеннолетние, социально-педагогическая работа, социальные технологии, реабилитация, социальная реабилитация, общеобразовательная школа.**

Технология социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних предполагает восстановление их способностей к социально одобряемой деятельности, адекватному поведению и коммуникации в обществе, при этом необходимо, чтобы нацеленность их деятельности отвечала ожиданиям общества. При осуществлении социальной реабилитации несовершеннолетних из неблагополучной семьи детям возвращается социальное достоинство, т.е. они начинают осознавать свою ценность, значимость, признают эту ценность и в другом человеке. На этом основании происходит формирование требовательности человека к себе, к своим поступкам, поведению в целом.

Проблемы социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних в общеобразовательном учреждении начали изучать сравнительно недавно. Еще два десятилетия назад в работу с несовершеннолетними из неблагополучных семей входило лишение родительских прав, детей при этом отправляли в детские дома, интернаты или приюты, где основными задачами являются обеспечение

жизненно важных потребностей и обучение. Проблеме социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних уделялось очень мало внимания. В то же время неблагоприятные условия воспитания или полное его отсутствие оказывают на детей из неблагополучных семей негативное влияние: несовершеннолетние испытывают большие трудности при общении и не могут адаптироваться в группе сверстников. Это дало основание к пониманию того, что в работе с несовершеннолетними из неблагополучных семей необходим комплексный подход с учетом социальных и психологических особенностей детей. Очевидно, что социально-педагогическую работу по реабилитации несовершеннолетних должно осуществлять и общеобразовательное учреждение [1 – 9].

Профилактика семейного неблагополучия – тема, широко обсуждаемая в современных условиях на всех уровнях власти, поэтому вопросы безопасности и социально-педагогической реабилитации детей из неблагополучных семей систематически рассматриваются на заседаниях комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Ставропольского края, краевой межведомственной комиссии по профилактике правонарушений и формированию системы профилактики правонарушений на территории Ставропольского края, в общественных советах, созданных при правоохранительных органах, органах исполнительной власти, органах местного самоуправления [1 – 9].

В Ставропольском крае реализован План мероприятий по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на 2017 – 2020 годы, утвержденный распоряжением Правительства Ставропольского края от 15 сентября 2017 г. № 258-рп, включающий раздел о мерах по повышению эффективности профилактики жестокого обращения с несовершеннолетними и насилия в отношении несовершеннолетних. В рамках решения этого вопроса с 2011 года в общеобразовательных организациях Ставропольского края реализуется проект «Школьный уполномоченный» (к 2020 году их численность составила 586 человек).

Кроме того, в общеобразовательных организациях края созданы и успешно функционируют 530 школьных служб примирения, более 550 образовательных организаций применяют в своей практике технологии предупреждения и разрешения конфликтов.

В целях выявления фактов жестокого обращения с несовершеннолетними, невыполнения родительских обязанностей по воспитанию детей в крае проводится оперативно-профилактическое мероприятие «Ребёнок и семья». Так, только за один год (данные по 2019 году) посещено 538 семей, находящихся в социально опасном положении, 659 замещающих семей, проверено 847 лиц, состоящих на учетах в территориальных органах МВД России на районном уровне, имеющих на иждивении несовершеннолетних детей (из них выявлено 245 человек, допускающих нарушения в сфере семейно-бытовых отношений).

К административной ответственности привлечено более 260 родителей/законных представителей (249 из них – за ненадлежащее воспитание своих детей). За неисполнение обязанностей по воспитанию, содержанию несовершеннолетних или отрицательно влияющих на их поведение на профилактический учет подразделений по делам несовершеннолетних поставлено 39 родителей (законных представителей). Сотрудниками органов МВД России на районном уровне совместно с представителями организаций системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних оказана социальная поддержка 90 семьям, находящимся в социально опасном положении. В государственные организации системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних помещено 7 подростков.

С 2017 в крае реализуется программа «Навигатор» по подготовке и обучению волонтеров эффективным технологиям первичной профилактики в сфере детского неблагополучия. Ежегодно подготовку проходят более 50 волонтеров.

Активно обсуждаются различные аспекты социально-педагогической работы по реабилитации несовершеннолетних как междисциплинарной проблемы. Ряд исследователей (С.В. Бобрышов, Г.С. Гукасова, И.А. Горбушина, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко и др.) [1; 3; 5; 6] считают, что при коррекции нарушений в поведении несовершеннолетних из неблагополучных семей требуется проведение социально-педагогических мероприятий. Авторами отмечается, что социально-педагогическая работа по реабилитации несовершеннолетних в школе должна осуществляться на трех уровнях: диагностическом, профилактическом и реабилитационном.

Диагностический уровень. Обязательными этапами данного уровня являются: сбор информации; анализ информации; постановка социально-педагогического диагноза. Диагностика – этап длительный, поскольку он требует многократных встреч с семьей, с ближайшим ее окружением (друзья, родственники, соседи и др.). Результаты диагностики выступают в качестве отправной точки для дальнейшего взаимодействия с семьей: постановки диагноза, разработки программы социально-педагогической работы с несовершеннолетними.

При проведении диагностики необходимо соблюдать педагогические принципы, наиболее важными из которых являются следующие: методологические принципы (объективность при сборе диагностической информации, интерпретация результатов диагностики); этические принципы (соблюдение этических норм, конфиденциальность).

На диагностическом этапе используются различные методы: наблюдение; беседа, интервью, устный опрос (согласно заранее составленному плану); анкетирование (опрос в письменной форме); психолого-педагогические тесты (стандартизированный набор заданий, который позволяет определить какие-либо параметры). В диагностике также используются: 1) ассоциативные проективные методики, которые построены на системе незаконченных предложений, словесных ассоциациях; 2) экспрессивные методики, основывающиеся на рисовании: рисунок себя в виде животного или растения, рисунок семьи; 3) анализ документации, который заключается в изучении документов.

Профилактический уровень. На профилактическом уровне социально-педагогическая работа нацелена на предотвращение негативных явлений и их последствий в семьях обучающихся. Например, при работе с семьей, где при воспитании ребенка применяют физическое наказание, следует разъяснить членам семьи губительные последствия физических наказаний детей и объяснить, в чем заключаются гуманистические методы воспитания.

Цель профилактического уровня реабилитации несовершеннолетних – пропаганда ненасильственного воспитания, разъяснительная работа с родителями, формирование понимания, что существует множество методов, при помощи которых можно привить детям послушание, ответственность, не прибегая к телесным наказаниям. Например, методы поощрения: похвала за хорошие поступки; поощрение за любое изменение к лучшему, даже если оно незначительно, поскольку это способствует укреплению уверенности ребенка в себе; старание научить ребенка исправлять неправильные поступки; разговоры с детьми в уважительном тоне; вовлечение ребенка в процесс принятия решений; старание избегать пустых угроз; не демонстрировать предпочтение одному ребенку, если в семье несколько детей; не просить от ребенка того, что он не сможет сделать; оценка самого поступка, а не того, кто его совершил; использование любой возможности, чтобы показать ребенку свою любовь.

Реабилитационный уровень. Реабилитационный уровень – важнейший уровень в системе работы с несовершеннолетними и с неблагополучной семьей в целом, поскольку проводится на всех этапах общения. Исследователи (С.В. Бобрышов, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко, А.А. Швец и др.) [1; 6; 8] в реабилитационной работе с несовершеннолетними выделяют ряд эффективных социальных технологий:

- консультирование – проводится с помощью метода беседы, убеждения, активного слушания;
- консультирование по телефону. Особенность этой технологии заключается в том, что общение происходит при помощи посредника – телефонного аппарата, визуальный контакт, таким образом, отсутствует, использовать невербальные средства общения нельзя;
- «письмо-обращение». Метод общения с помощью листа бумаги, с отсроченной обратной связью или без нее. Целью письма-обращения является ходатайство, защита прав ребенка, сообщение информации или требование в её предоставлении. В работе можно использовать письмо-поддержку, письмо-поздравление и др.;
- социальный патронаж (сопровождение) – это универсальная форма работы, которая представляет собой оказание различной помощи. В процессе патронажа (сопровождения) возможно осуществление различного вида помощи – психологической, материальной, образовательной, педагогической и пр.

Нами выделены наиболее эффективные модели социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних.

1. Педагогическая модель. Основывается на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Как правило, субъект жалобы в данном случае – несовершеннолетний. Вместе с родителями следует провести анализ ситуации, наметить программу работы. Несмотря на то, что сам родитель может выступать причиной неблагополучия, эта возможность открыто не рассматривается.

2. Социальная модель. Данную модель используют в том случае, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных обстоятельств. В этом случае кроме анализа жизненной ситуации и рекомендаций необходимо вмешательство внешних сил.

3. Психологическая (психотерапевтическая) модель. Данную модель применяют тогда, когда причины трудностей ребенка находятся в сфере общения, в области личностных особенностей членов семьи. Психологическая модель предполагает проведение анализа семейной ситуации, диагностику семьи, психодиагностику личности. Практическая помощь включает преодоление барьеров в общении и устранении причин его нарушения.

4. Диагностическая модель. Данная модель используется при дефиците у родителей специальных знаний о своей семье или несовершеннолетнем ребенке. Объектом диагностики выступает семья, а также несовершеннолетние дети или подростки с отклонениями и нарушениями в поведении. Диагностическое заключение может послужить основанием для принятия организационного решения, разработки программы педагогического сопровождения или программы реабилитации несовершеннолетнего в школе.

5. Медицинская модель. Предполагается, что основа семейных трудностей – это болезни. В задачу профессиональной социально-педагогической работы входят проведение диагностики, лечение больных, адаптация здоровых членов семьи к больным.

В зависимости от различных категорий семей, в которых воспитываются несовершеннолетние дети: конфликтные семьи, аморальные, педагогически

несостоятельные или асоциальные, используется различные технологии социально-педагогической работы в образовательном учреждении по их реабилитации.

Таким образом, социально-педагогическая работа по реабилитации несовершеннолетних в общеобразовательном учреждении нацелена на восстановление его физического, социального и психического здоровья. Составляющая, связанная с образованием и воспитанием несовершеннолетних, является важнейшим компонентом в социально-педагогической помощи. Таким образом, основными средствами оказания социально-педагогической помощи несовершеннолетним из неблагополучных семей, включенным в социально-реабилитационный процесс, являются разработка и реализация программ, направленных на уменьшение и устранение отклонений, а также создание условий для осуществления последовательной социальной интеграции несовершеннолетних в среду сверстников.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 13: 3 – 8.
2. Гига А.Р. Социально-педагогическая работа с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации. *Проблемы современной науки и образования*. 2015; № 9 (39): 177 – 179.
3. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родительстве. *Дискуссия*. 2012; № 9: 144 – 147.
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8. № 5-2: 141 – 145.
5. Саенко Л.А., Горбушина И.А. *Технологии социально-педагогической поддержки семьи и детства в современной России*: монография. Ставрополь: Бюро новостей, 2009.
6. Суменко Л.В., Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Особенности распределения семейных обязанностей и семейных ролей в современных многодетных семьях. *KANT*. 2016; № 2 (19): 29 – 34.
7. Хлыстова И.В. Работа социально-психологической службы школы по профилактике правонарушений несовершеннолетних и социально-педагогической запущенности. *Инновации в образовании (Казахстан)*. 2018; № 2 (35): 19 – 23.
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.
9. Ярычев Н.У. Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2009; № 5 (153): 17 – 22.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Svoboda i dostoinstvo kak aksiologicheskie determinanty processov vospitaniya i socializacii lichnosti. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 13: 3 – 8.
2. Giga A.R. Social'no-pedagogicheskaya rabota s nesovershennoletnimi, nahodyaschimisya v trudnoj zhiznennoj situacii. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2015; № 9 (39): 177 – 179.
3. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; № 9: 144 – 147.
4. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8. № 5-2: 141 – 145.
5. Saenko L.A., Gorbushina I.A. *Tehnologii social'no-pedagogicheskoj podderzhki sem'i i detstva v sovremennoj Rossii*: monografiya. Stavropol': Byuro novostej, 2009.
6. Sumenko L.V., Saenko L.A., Bobryshov S.V. Osobennosti raspredeleniya semejnyh obyazannostej i semejnyh rolej v sovremennyh mnogodetnyh sem'yah. *KANT*. 2016; № 2 (19): 29 – 34.
7. Hlystova I.V. Rabota social'no-psihologicheskoj sluzhby shkoly po profilaktike pravonarushenij nesovershennoletnih i social'no-pedagogicheskoj zapuschennosti. *Innovacii v obrazovanii (Kazahstan)*. 2018; № 2 (35): 19 – 23.
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.
9. Yarychev N.U. Teoretiko-metodologicheskie podhody k izucheniyu suschnosti i prirody konflikta: osobennosti sovremennoj interpretacii. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki*. 2009; № 5 (153): 17 – 22.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-62-64

Magomedov M.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Humanities and Natural Sciences, Branch of Dagestan State University (Khasavyurt, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*
Akhmedov M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, Branch of Dagestan State University (Khasavyurt, Russia), E-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru*

TOPICAL ISSUES OF TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article analyzes problems of teaching humanitarian disciplines at a university, their role and place in the educational process. It is shown that senior students begin to feel a certain lack of humanitarian knowledge. The factors of conditions to form motivation among students to study humanitarian knowledge are indicated. The basic principles of humanitarization of the educational environment at a university are formulated. The study of humanities is a guarantee of quality and comprehensive modern higher education. The authors conclude that humanitarian training today is largely formal: involving students in joint creative activities with the teacher takes up a small part of the educational process. Training in humanities should be an important stage of socialization of students, without which the educational function loses all meaning. Meanwhile, humanitarian education contributes to the development of useful practical skills in the analysis of complex social and economic phenomena, as well as historical aspects of the development of the country, individual peoples.

Key words: **humanitarian disciplines, motivation, humanitarization, socialization, foreign language, Russian language.**

М.И. Магомедов, *д-р филол. наук, проф., филиал Дагестанского государственного университета, г. Хасавюрт, E-mail: rafrus1@yandex.ru*
М.А. Ахмедов, *канд. пед. наук, доц., филиал Дагестанского государственного университета, г. Хасавюрт, E-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье дан анализ проблем преподавания гуманитарных дисциплин в вузе, их роли и места в образовательном процессе. Показано, что студенты старших курсов начинают ощущать определенный дефицит гуманитарных знаний. Указаны факторы условий для формирования мотивации у студентов к изучению гуманитарных знаний. Сформулированы базовые принципы гуманитаризации образовательной среды в вузе. Изучение гуманитарных дисциплин является гарантией получения качественного и всестороннего современного высшего образования. Авторы делают вывод о том, что гуманитарная подготовка сегодня носит в основном формальный характер, вовлечение студентов в совместную творческую деятельность с преподавателем занимает незначительную часть учебного процесса. Подготовка по гуманитарным дисциплинам должна стать важным этапом социализации студентов, без чего просветительская функция теряет всякий смысл. Между тем гуманитарное образование в высшей степени способствует развитию полезных практических навыков в области анализа сложных социальных и экономических явлений, а также исторических аспектов развития страны, отдельных народов.

Ключевые слова: **гуманитарные дисциплины, мотивация, гуманитаризация, социализация, иностранный язык, русский язык.**

Преподавание гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях имеет свою специфику. Она обусловлена особенностями школьной, довузовской подготовкой студентов, их общей культурой, уровнем, объемом и качеством полученных знаний. Кроме того, большое значение имеют также мировоззрение, воспитание, широта интересов студентов, их представление о будущей профессии. Следовательно, вопрос преподавания и изучения гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях – это комплексный вопрос, различные элементы и стороны которого могут иметь вполне самостоятельное значение. Указанная специфика иногда не предполагает необходимых базовых знаний у студентов. Это относится, прежде всего, к гуманитарной сфере. Также маловероятна заинтересованность студентов в изучении исторических, традиционных и современных гуманитарных дисциплин [1 – 10].

Таким образом, не только недостаточность необходимой информации у студентов, но главным образом отсутствие у них желания и склонности к изучению гуманитарных дисциплин делает занятия по литературе, философии, социологии, этике более сложными и менее интересными для них. Все это способствует тому, что молодые люди рассматривают изучение гуманитарных дисциплин в качестве дополнительной нагрузки, с которой связаны зачетные и экзаменационные задолженности [3, с. 85].

Необходимо также же отметить, что знания, которые получают учащиеся в средних учебных заведениях по гуманитарным предметам, являются совершенно недостаточными. Эти знания оказываются вне основных интересов студентов. Более того, имеющиеся у студентов знания, как правило, поверхностны, схематичны и упрощенно усвоены, и потому понимаются и трактуются ими как безальтернативные.

В высшем учебном заведении студентам предлагается изучение гуманитарных дисциплин в качестве обязательной нагрузки, требующей времени на исследовательскую интеллектуальную работу.

В представлении некоторых студентов гуманитарные дисциплины не имеют существенного значения для их будущей профессии и являются для них дополнительной нагрузкой. Поэтому студентам вузов нужно объяснить актуальность не только их будущих профессиональных умений и навыков, но и знаний в области гуманитарных наук, так как изучение гуманитарных и общественных дисциплин позволяет повысить общий уровень культуры, расширить мировоззренческий кругозор студентов, чтобы они не остались узкими специалистами, интересы и знания которых ограничены исключительно профессиональной и производственной необходимостью. Именно поэтому гуманитарные дисциплины становятся непременным условием современного разностороннего образования, которое призвано готовить не только нужных обществу квалифицированных профессионалов по специальностям, но и всесторонне развитых, культурных и творчески мыслящих людей [9, с. 73].

В настоящее время все большее внимание людей в разных странах привлекает русский язык как фактор неотъемлемой части мировой цивилизации. Потребности и возможности изучения русского языка в нашей многонациональной стране и в мире во многом обусловлены современной общественно-политической, экономической и культурной ситуацией как внутри страны, так и за её пределами. Особенно большее внимание людей привлекает Северный Кавказ, с его национальными обычаями, традициями, и географической экзотикой. Дагестанским государственным университетом установлены тесные контакты с институтами и университетами разных стран мира. Для расширения международного сотрудничества университета большую роль играет кафедра русского языка для иностранных студентов, что способствует развитию имиджа не только вуза, но и республики в целом [6, с. 418].

С каждым годом расширяется контингент студентов из разных стран. При кафедре функционирует международный студенческий кружок, члены которого принимают активное участие во всех мероприятиях, проводимых в ДГУ. Иностранные студенты знакомятся с культурой народов Республики Дагестан, посещают достопримечательности республики. Русский язык иностранные студенты постигают на занятиях, во время экскурсий, на различных мероприятиях, активными участниками которых они являются.

Процесс глобализации в современном мире ведет к расширению границ общения и возможностей обмена информацией. Взаимодействие представителей различных культур, их сближение приняло сегодня поистине широкие масштабы, поэтому межкультурная коммуникация становится предметом изучения разных научных дисциплин: языкознания, истории, философии, социологии, психологии. Для успешной межкультурной коммуникации необходимо знание иностранных языков. Среди актуальных проблем обучения русскому языку как иностранному по праву может считаться обращение к художественной литературе, в которой в наибольшей степени отражаются история русского языка, культура, традиции и обычаи русского народа. Благодаря чтению художественных произведений появляется стимул к развитию познавательной деятельности, исследованию национального восприятия и преображению мира студентов.

Обращение к произведениям художественной литературы в контексте обучения их русскому языку благоприятно сказывается на постижении ими специфики русского языка, обогащает словарный запас, развивает культуру речи, способствует лучшему пониманию особенностей русского языка.

Специфичность преподавания гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении заключается еще и в том, что студент в отличие от школьника – уже практически сложившаяся, вполне самостоятельная личность. Однако и в вузе актуальными остаются непростые вопросы социализации личности. Данная проблема также связана самым непосредственным образом с изучением и преподаванием гуманитарных дисциплин. Именно гуманитарные и общественные предметы способны содействовать процессу наиболее эффективного развития студентов [1, с. 164].

В советские годы рассматриваемой проблеме придавалось исключительно идеологическое значение. В связи со спорным и сложным пониманием действительности сегодня гуманитарное образование в вузах не существует абстрактно, вне политической, общественно-исторической и экономической реальности, современное содержание и структура которых отличаются комплексностью и сложностью. Положение с эффективностью и оптимизацией изучения и преподавания гуманитарных дисциплин, разные варианты их оценок остаются далеко не всегда однозначными, дискуссионными взглядами на общество, принципиально различным его теоретическим осмыслением.

В системе современного высшего образования гуманитарные предметы, к сожалению, не являются элементом специализации. Молодому поколению необходимы качественно новые знания и углубленные представления о нынешнем мире и историческом прогрессе. Такие знания расширяют кругозор молодых людей, их интеллектуальное развитие, способствуют преодолению узких рамок преобладавших прежде идеологических и утилитарных представлений на социальную действительность.

Рассмотренные вопросы в определенной степени находят свое решение на основе дифференциации гуманитарного образования, составления программ, призванных учитывать уровень знаний, получаемый молодыми людьми, а также интересы и уровень подготовки самих студентов, специфику их будущей профессии.

Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях относятся не только к субъективным, но в значительной степени и к объективным обстоятельствам преподавательского и в целом – образовательного процесса в вузах. Изучение гуманитарных дисциплин является гарантией получения качественного и всестороннего современного высшего образования [4, с. 83].

Большое значение в системе гуманитарных дисциплин имеет изучение иностранного языка. В связи с процессами глобализации в последнее время используется и получает широкое развитие изучение английского языка в качестве иностранного. Возрастающее влияние английского языка испытывается через систему школьного и вузовского образования, где английский язык является, наряду с русским, наиболее востребованным иностранным, а также через массовую культуру и Интернет, в котором английский, как известно, является доминирующим языком. Влияние английского языка постоянно возрастает. В современных условиях жесткой конкуренции русского языка с английским сторонники последнего видят английский на уровне второго языка после национального. Считается, что экспансия английского языка происходит независимо от нашего сознания, что так складываются объективные обстоятельства, потому как мир вступил в эпоху глобального англо-национального билингвизма.

Однако следует отметить, что в последнее время в языковой политике Российской Федерации предпринимаются конкретные шаги по сохранению русской языковой среды. Через русский язык оказывается прогрессивное влияние на развитие бывших советских республик, приобщение их к мировой цивилизации. Грамота, просвещение и возрождение народов развивалось через русскую культуру и русский язык [7, с. 124].

Учёными [7 – 10 и др.] установлено, что гуманитарное образование в высшей степени способствует развитию полезных практических навыков в области анализа сложных социальных и экономических явлений, а также исторических аспектов развития страны, отдельных народов.

В последние десятилетия наблюдается, к сожалению, такая тенденция: гуманитарные науки стали относить к коммерчески невостребованным исследованиям.

Многие учёные [3 – 7 и др.] констатируют, что в сложившейся ситуации необходимо проводить больше междисциплинарных исследований на стыке гуманитарных и негуманитарных наук, которые в будущем могли бы привести к позитивным последствиям междисциплинарных инициатив. Например, многообещающим направлением междисциплинарных исследований могут стать цифровые технологии в гуманитарных науках, в которых соединили бы традиционные гуманитарные дисциплины, новые информационные технологии и социальные средства общения [2, с. 7].

Преподавание гуманитарных дисциплин в современной высшей школе вызывает живой интерес в обществе. Новые образовательные стандарты, общественно-политические изменения в обществе, внедрение инновационных образовательных технологий – все это принципиально изменило привычную обстановку в высшей школе и требует соответствующей реакции. Особую остроту данной проблеме придает прямое воздействие гуманитарных дисциплин на формирование личности студента. Вопросам воспитания не только грамотного специалиста, но и полноценного гражданина сегодня уделяется особое внимание. В современных условиях благополучие общества во многом зависит от правильной организации межкультурного взаимодействия.

Сегодняшнее состояние гуманитарного образования в высших учебных заведениях характеризуется целым рядом недостатков, частично восходящих еще

к советскому времени, частично накопившихся за годы реформ, главным из которых является отсутствие ясной социально-исторической перспективы, системности, концептуальности, методической определенности, четкой связи с общей стратегией развития страны. К сожалению, за годы реформ образовательная система потеряла цельность и одновременно оторвалась от функции формирования личности и социокультурных условий.

В настоящее время концепция образования может стать определяющей в выборе направленности и механизма реформирования общества, так как в условиях социальной неопределенности именно образование должно взять на себя лидирующую функцию в определении дальнейшего развития страны. Именно образование и воспитание закладывают модели деятельности человека в будущем [8, с. 135].

Однако у некоторых студентов отсутствует мотивация к изучению гуманитарных дисциплин, так как сегодня главными стимулами к занятиям становятся чаще всего только прагматические. Студенты изучают только то, что непосредственно связано с их будущей профессией и поможет приобрести высокий социальный статус. У студентов сформировалось стойкое негативное отношение к гуманитарным дисциплинам как к препятствию, отнимающему много времени и мешающему получить больше знаний по интересующим предметам. Однако, несмотря на субъективные и объективные причины, некоторые студенты испытывают определенный интерес к изучению гуманитарных дисциплин. Исследования показывают, что студенты осознают необходимость изучения гуманитарных дисциплин, когда становятся старше, в особенности на последних курсах обучения. Студенты-старшекурсники понимают, что получение даже хорошего узкоспециализированного образования явно недостаточно для успешной карьеры и межличностных коммуникаций. Важным фактором формирования мотивации у студентов к изучению гуманитарных дисциплин является взаимодействие преподавателя и студента, их диалог. Преподаватель должен понимать специфику изложения гуманитарных дисциплин, так как полученные при этом знания призваны формировать ценности, и в их преподавании важны, скорее, личностные, живые примеры, чем отвлеченная теория. Еще в самом начале чтения гуманитарного курса преподаватель должен показать студентам, как связан предмет с их профессиональным, социальным, культурным развитием [5, с. 88]. При изучении гуманитарных предметов происходит процесс социализации, при котором студенты приобщаются к общекультурному опыту цивилизации.

Таким образом, гуманитарные дисциплины занимают специфическое место в вузовском обучении. Особенность проявляется и в методике преподавания, и в содержании, и в изучении гуманитарных предметов. Немаловажным фактором также оказывается учет отношения к ним студентов, интересы которых традиционно ориентированы не в пользу гуманитарных дисциплин. Получение высшего образования и учеба в высшем учебном заведении – это не только усвоение новых знаний и приобретение профессии, но и продолжение воспитания студентов, расширение горизонта их общей культуры, формирование взглядов на жизнь, свое место в обществе.

Гуманитарная подготовка сегодня носит в основном формальный характер, вовлечение студентов в совместную творческую деятельность с преподавателем занимает незначительную часть учебного процесса. Подготовка по гуманитарным дисциплинам должна стать важным этапом социализации студентов, без чего просветительская функция теряет всякий смысл.

Библиографический список

1. Гуро-Фролова Ю.Р. Приемы психологического воздействия в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса. *Вестник ВГАВТ*. 2015; № 43: 162 – 166.
2. Колин К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция. *Вестник высшей школы*. 2002; № 8: 3 – 9.
3. Магомедов Д.М. Проблемы обучения навыкам чтения на материале специальности. *Русский язык в современном мире*: материалы Региональной дистанционной научно-практической конференции. Махачкала, 2014: 83 – 86.
4. Магомедов Д.М. Пути повышения качества учебного процесса в вузе. *Русский язык в современном мире*: материалы Всероссийской дистанционной научно-практической конференции. Махачкала, 2015: 80 – 84.
5. Магомедов Д.М. Формирование профессиональной речевой компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов. *Русский язык в современном мире*: материалы региональной дистанционной научно-практической конференции (с международным участием). Махачкала, 2014: 86 – 91.
6. Магомедов Д.М., Магомедова Х.М., Зербалиева Н.Ф., Курбанова О.В. Особенности обучения иностранных студентов русскому языку в полиэтнической среде (на примере Республики Дагестан). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 417 – 419.
7. Магомедов М.И. Лингвистический анализ текстов по специальности на занятиях по русскому языку. *Гуманитарные науки и новые технологии образования*. Махачкала, 2002: 123 – 125.
8. Магомедов М.И. Проблемы обучения русскому языку специальности иностранных студентов-медиков. *Русский язык и культура (изучение и преподавание)*. Москва, 2000.
9. Солдатов А.В., Шевченко М.М. Естественнонаучная и гуманитарная среда вуза как фундаментальная основа формирования специалиста будущего (на примере СПбГМТУ). *Морской вестник*. 2015; № 4: 120.
10. *О ценности гуманитарных наук*. Available at: https://intalent.pro/article/o-cennosti-gumanitarnyh-nauk.html

References

1. Guro-Frolova Yu.R. Priemy psihologicheskogo vozdejstviya v celyah optimizacii uchebno-vospitatel'nogo processa. *Vestnik VGAVT*. 2015; № 43: 162 – 166.
2. Kolin K. Informacionnaya globalizaciya obschestva i gumanitarnaya revolyuciya. *Vestnik vysshej shkoly*. 2002; № 8: 3 – 9.
3. Magomedov D.M. Problemy obucheniya navykam chteniya na materiale special'nosti. *Russkij yazyk v sovremennom mire*: materialy Regional'noj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2014: 83 – 86.
4. Magomedov D.M. Puti povysheniya kachestva uchebnogo processa v vuze. *Russkij yazyk v sovremennom mire*: materialy Vserossijskoj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2015: 80 – 84.
5. Magomedov D.M. Formirovanie professional'noj rechevoj kompetencii pri obuchenii russkomu yazyku inostrannyh studentov. *Russkij yazyk v sovremennom mire*: materialy regional'noj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Mahachkala, 2014: 86 – 91.
6. Magomedov D.M., Magomedova H.M., Zerbalieva N.F., Kurbanova O.V. Osobennosti obucheniya inostrannyh studentov russkomu yazyku v poli`etnicheskoj srede (na primere Respubliki Dagestan). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 417 – 419.
7. Magomedov M.I. Lingvisticheskij analiz tekstov po special'nosti na zanyatiyah po russkomu yazyku. *Gumanitarnye nauki i novye tehnologii obrazovaniya*. Mahachkala, 2002: 123 – 125.
8. Magomedov M.I. Problemy obucheniya russkomu yazyku special'nosti inostrannyh studentov-medikov. *Russkij yazyk i kul'tura (izuchenie i prepodavanie)*. Moskva, 2000.
9. Soldatov A.V., Shevchenko M.M. Estestvennonauchnaya i gumanitarnaya sreda vuza kak fundamental'naya osnova formirovaniya specialista buduschego (na primere SPbGMTU). *Morskoj vestnik*. 2015; № 4: 120.
10. *O cennosti gumanitarnyh nauk*. Available at: https://intalent.pro/article/o-cennosti-gumanitarnyh-nauk.html

Статья поступила в редакцию 20.02.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-64-66

***Malsagova M.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*
***Malsagov A.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*
***Ivanov P.V.,** postgraduate, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*

ON THE QUESTION OF NEURODIDACTIC TECHNOLOGIES. The article proposes a terminological interpretation of a concept "neurodidactic technology". The classification of such technologies based on age principle has been carried out. Their structural components are highlighted and characterized: conceptual basis, content, procedural part. The conditions of the effectiveness of neurodidactic technologies have been identified and considered: organization, management, productive thought activities of participants in technological activity, their neurodidacical competence. Technological criteria have been defined and disclosed: conceptual validity, systemicity, controllability, efficiency, reproducibility. The content of neurodidactic technology reflects the author's intention in its purpose, tasks, ideas. The idea extends into the neurophysiological justification of learning, its difficulties, metacognition mechanisms, as well as subject neurodidatics.

Key words: **neurodidactic technology, structural components, performance conditions, technological criteria.**

***М.Х. Мальсагова,** канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: malsag06@mail.ru*
***А.А. Мальсагов**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: malsag06@mail.ru*
***П.В. Иванов**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас E-mail: malsag06@mail.ru*

К ВОПРОСУ О НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

В предлагаемой статье представлено терминологическое толкование понятия «нейродидактическая технология». Осуществлена классификация таких технологий, основанная на возрастном принципе. Выделены и охарактеризованы их структурные компоненты: концептуальная основа, содержательная часть, процессуальная часть. Выявлены и рассмотрены условия эффективности нейродидактических технологий: организация, управление, продуктивная мыслительная деятельность участников технологической деятельности, их нейродидактическая компетентность. Определены и раскрыты технологические критерии: концептуальная обоснованность, системность, управляемость, результативность, воспроизводимость. Содержательная часть нейродидактической технологии отражает замысел автора в ее целеполагании, задачах, идеях. Замысел простирается в нейрофизиологическое обоснование обучения, его трудности, механизмы метапознания, а также предметную нейродидактику.

Ключевые слова: **нейродидактическая технология, структурные компоненты, условия эффективности, технологические критерии**.

Классические критерии динамики цивилизации (экономические сдвиги, войны, культурные преобразования, развитие технологий и др.) в наши дни дополняются нейродидактическим критерием, суть которого состоит в когнитивном развитии человека, его мыслительной активности. В настоящее время этот критерий выходит на первый план, в связи, прежде всего, с тем, что современное человечество пребывает в веке коллективного разума, глобализованного сознания, социальных и интеллектуальных сетей, многомерности, что требует когнитивно-сложного мышления. Если в недавнем прошлом экономически и общественно значимой ценностью были ресурсы, далее информация, то сегодня она уже не является приоритетом. Лидирующую позицию в прогрессивном движении всего человечества и отдельных индивидов возглавляют когнитивные способности человека, они определяют общественное и личное благополучие. Это обстоятельство инициирует нейродидактический сдвиг в образовании. Обучение является функцией мозга; когнитивные процессы восприятия, памяти, внимания, анализа, понимания составляют основу учебных действий. Стало очевидным, что дидактику как теорию обучения следует выстраивать с учетом данных о мозге и его возможностях с опорой на научные открытия, в основе которых – феномены кодирования и декодирования, ассоциативного мышления, сличения, воображения, предвосхищения, памяти и др. [1 – 8].

Начиная с середины XIX в., мозг выступал материальной основой обучения. Эмпирические наблюдения, обобщения нейродидактики XX в. сменяются выдвижением идей, обоснованием закономерностей, концепций, положений, символизирующих переход к теоретическому этапу развития нейродидактики.

Этому способствуют новые нейрологические методы исследования:

- магнитно-резонансная томография,
- пульсометрия,
- электроэнцефалограмма (ЭЭГ),
- магнитная энцефалография (МЭГ),
- метод функционального магнитного резонанса (ФМРТ) и др.

Замечателен междисциплинарный союз нейродидактики с другими отраслями науки: психологией, физиологией, биологией, математикой, языкознанием. Нейродидактика вносит лепту в решение насущных проблем обучения: его возрастную и гендерную специфику, латеральную асимметрию головного мозга и др.

В XXI в. использование нейродидактических достижений обеспечивает качество инновационных образовательных *технологий*.

Необходимость постулирования к идее мыслительных процессов для построения и верификации дидактических технологий не нова, ее истоки содержатся в научных публикациях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии.

Сила парадигмальной инерции и ограниченность исследовательских возможностей оставляли это направление вплоть до начала XXI в. энтузиастам. Современное бурное развитие педагогических технологий сообщает перспективу развития технологий нейродидактических.

Уточним терминологию: понятие «технология» толкуется Толковым словарем живого великорусского языка В.И. Даля как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле (искусстве, мастерстве и др.) [1, с. 795].

Технология аккумулирует последовательность операций и процедур, режим работы, средства, оборудование и материалы.

Педагогическая технология интерпретируется разными авторами с акцентом на различные её стороны:

- М.В. Клариным рассматривается как системная совокупность и порядок функционирования всех инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2];
- Л.П Крившенко – как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [2];
- В.И. Андреевым – как система проектирования и практического воплощения релевантных такой технологии педагогических целей, закономерностей, содержания, принципов, методов, форм, средств обучения и воспитания, выступающих гарантами высокого уровня их оптимальности при последующем воспроизведении и распространении [3].

Технология обучения, или дидактическая технология в интерпретации М.В. Булановой-Топорковой, А.В. Духавневой, В.С. Кукушина, Г.В. Сучкова – это совокупность методов и средств представления, обработки, изменения и предъявления учебной информации [4].

Дидактическая технология сфокусирована на обучении и обладает рядом признаков:

- четкостью,
- последовательностью,
- целеполаганием,
- уплотнением информации,
- структурированием информации,
- диагностикой,
- контролем,
- гарантированием качества.

Понятие «нейродидактическая технология» находится в стадии разработки. Мы интерпретируем ее как совокупность нейрональных установок, определяющих нейрофизиологические и психологические механизмы обучения, его инструментарий (методы, формы, способы, приемы) в целях повышения эффективности обучающего процесса.

Нейродидактические технологии немногочисленны в силу начальной ступени развития нейродидактики и составляют перспективу для исследователей. В поле их зрения – нейрофизиологические механизмы когнитивных процессов усвоения учебной информации на разных этапах взросления человека.

Заслугой нейродидактики является расширение спектра возрастных этапов обучения. К выделяемым возрастной психологией этапам младшего, среднего, старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового, старшего школьного, юношеского, молодого, взрослого возрастов добавляется пренатальный период с характерным для него набором обучающего инструментария. Последний основан на формировании мыслительных способностей ребенка в утробе матери.

Заметно углубляется нейродидактическая градация возрастных этапов взрослых обучающихся. В рамках 21 года – 60 лет выделяется несколько периодов мыслительной активности, сенситивных содержательной, временной, методической насыщенности учебного процесса с конкретной возрастной категорией обучающихся.

Нейродидактика сделала рывок в инклюзивном и специальном образовании, что насыщает ее технологическую палитру. С учетом изложенного становится очевидным, что правомерна разработка нейродидактических технологий, в основе которых – нейродидактический и возрастной подходы.

Структурными компонентами таких технологий будут выступать следующие элементы:

1) концептуальная основа,

2) содержательная часть (цели обучения, задачи, идеи, содержание учебного материала),

3) процессуальная часть (организация учебного процесса, методы, формы, средства, взаимодействие ученика и учителя, диагностика учебного процесса, результат его деятельности [4], обличенные в контекст развития мозга и мыследеятельности.

Выделим концептуальную основу. В ней находят воплощение следующие принципы нейродидактики:

- генетическое единство механизмов функционирования нервной системы человека (общая схожесть генетических особенностей нервной системы при наличии индивидуальных различий);
- пластичность мозга (детерминированная факторами внутренней и внешней среды варьирующаяся интенсивность нервных клеток, их способность к формированию сложных нейронных комбинаций при участии разных участков мозга);
- врожденная исследовательская активность человека (природная любознательность);
- влияние субъективного опыта на обучение (влияние опыта раннего детства – социокультурные воздействия, развивающая среда, генетика, особенности питания, гормональный статус и др. на формирование нейронных сетей головного мозга, его обучающую возможность);
- развитие дедуктивного мышления с опорой на сложные уровни умственной деятельности (детерминация интеллектуального развития активацией синаптических связей и нейронных сетей в процессе обучения);
- частота и регулярность обучающих воздействий, их эмоциональная насыщенность (подкрепление устойчивости нейрональных связей и поведенческих реакций повторением, системными воздействиями, благоприятным эмоциональным фоном) [5].

Содержательная часть нейродидактической технологии отражает замысел автора в ее целеполагании, задачах, идеях. Замысел простирается в нейрофизиологическое обоснование обучения, его трудности, механизмы метапознания (управление, регуляция), а также предметную нейродидактику. По существу, в

выделенных аспектах раскрывается нейрофизиология познавательной деятельности.

Процессуальная часть нейродидактических технологий имеет общую с педагогическими технологиями структуру (организация, управление, реализация, диагностика, контроль, верификация, рефлексия) с некоторым отличием в инструментарии. В частности, нейродидакты полагают, что в учебном процессе продуктивное взаимодействие ученика и учителя основано на латеральных особенностях их головного мозга.

Диагностика может проводиться с использованием современных нейрофизиологических методов неинвазивного изучения мозга:

- электроэнцефалограммы (ЭЭГ),
- магнитной энцефалографии (МЭГ),
- регистрации напряжения мышц, кожно-гальванических и сосудистых реакций и др.

Условия эффективности нейродидактической технологии включают организацию, управление, продуктивную мыслительную деятельность участников технологической деятельности, их нейродидактическую компетентность.

Под организацией нейродидактической технологии мы понимаем следующий алгоритм:

– постановку проблемы, связанной с деятельностью мозга в обучении;
– целеполагание;
– диагностику ресурсов;
– определение агентов процессуальной деятельности;
– разработку этапов ее реализации;
– прогнозирование результатов;
– обоснование рисков.

Свойствами управления в нейродидактических технологиях являются универсальные действия: наличие субъекта и объекта управленческой деятельности, ее планирование, достижение результата. Однако эти действия сопряжены с активной мыслительной деятельностью участников, их нейродидактической компетентностью.

Технологическими критериями эффективности нейродидактических технологий выступают следующие показатели: концептуальная обоснованность, системность, управляемость, результативность, воспроизводимость.

Оставляя за рамками рассмотрения концептуальную обоснованность и управляемость нейродидактической технологии ввиду их освещения выше, остановимся на последующих критериях:

- системность сообщает нейродидактической технологии порядок расположения и связь действий, обеспечивающих логику технологического процесса;
- результативность технологической деятельности обеспечивается согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, личностными и метапредметными результатами освоения основной образовательной программы;
- воспроизводимость коррелирует с промежуточной и итоговой диагностикой, педагогическим экспериментом.

Резюмируем изложенное. Становление нейродидактики повлекло за собой разработку нейродидактических технологий. В предлагаемой статье представлены следующие моменты: определение данного понятия, критерии рассмотренных технологий, алгоритм их реализации. Выделены их структурные компоненты, условия эффективности.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
2. Крившенко Л.П. и др. *Педагогика*: учебник. М., 2007.
3. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс*. Казань, 1998.
4. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. *Педагогические технологии*. Москва – Ростов-на-Дону, 2012.
5. Dubinsky J.M., Roehrig G., Varma S. Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*. 2013; Vol. 42, № 6: 318 – 320.
6. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
7. Мальсагова М.Х., Алексеева А.А., Местоева Е.А. Некоторые аспекты нейродидактики студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 261 – 262.
8. Целоева Д.М., Мальсагова М.Х., Мамиева З.М. Нейродидактические основы инклюзивного образования в Вальдорфских школах. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 4 (83): 85 – 86.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
2. Krivshenko L.P. i dr. *Pedagogika*: uchebnik. M., 2007.
3. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionnyj kurs*. Kazan', 1998.
4. Bulanova-Toporkova M.V., Duhavneva A.V., Kukushin V.S., Suchkov G.V. *Pedagogicheskie tehnologii*. Moskva – Rostov-na-Donu, 2012.
5. Dubinsky J.M., Roehrig G., Varma S. Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*. 2013; Vol. 42, № 6: 318 – 320.
6. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
7. Mal'sagova M.H., Alekseeva A.A., Mestoeva E.A. Nekotorye aspekty nejrodidaktiki studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 261 – 262.
8. Celoeva D.M., Mal'sagova M.H., Mamieva Z.M. Nejrodidakticheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya v Val'dorfskih shkolah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. № 4 (83): 85 – 86.

Статья поступила в редакцию 20.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-66-68

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*
Matveeva O.A., *MA student, Department of Psychology and Education, Grzhel State University (Elektroizoliator, Moscow Region, Russia), E-mail: osminog-kamen@mail.ru*

THE IMPACT OF FAMILY UPBRINGING ON ADOLESCENT ANXIETY. The given article says that family education often has a direct impact on the development of anxiety in adolescents. In the first part of this article, before starting a conversation about the main problem of the study, the authors analyze the definition of the notion “anxiety” and the main features of its manifestation observed in adolescent children. In the second part of the article, based on the conducted research and analysis of literature, the work describes the most typical mistakes made by parents, which lead to adolescents experiencing anxiety. The research shows influence of non-educational features in family upbringing on the development of anxiety in adolescents. The article also examines the most typical emotional difficulties and problems of children, whose parents are characterized by personality disorders. The authors conclude that the specifics of family upbringing and child-parent relationships have a significant impact on the state of anxiety in children. The emergence of adolescent anxiety is accompanied by the family’s “wrong” type of upbringing. The article shows the effects of such type of upbringing on anxiety of children and adolescents.

Key words: **anxiety, teenager, family, relationship, “wrong types of parenting”.**

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*
О.А. Матвеева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: osminog-kamen@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПОДРОСТКОВУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ

В статье говорится о том, что семейное воспитание зачастую оказывает непосредственное влияние на складывание у подростков тревожного состояния. Перед началом разговора об основной проблеме исследования даётся анализ дефиниции «тревожность» и особенности её проявления, наблюдающиеся у детей подросткового возраста. Далее на основе проведённых исследований и анализа специальной литературы приводятся наиболее типичные ошибки,

которые допускают родители, ведущие к возникновению у подростков соответствующего состояния, прослеживается влияние непедагогичных черт семейного воспитания на складывание у подростков тревожных состояний. В статье также рассматриваются наиболее типичные эмоциональные трудности и проблемы детей, родители которых характеризуются личностными нарушениями поведения. Авторы делают выводы о том, что особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений оказывают значительное влияние на тревожность подростков. В немалой степени возникновению подростковой тревожности сопутствует бытующее в семье воспитание по одному из «неправильных» типов. В статье показаны последствия таких типов воспитания и их влияние на тревожность детей и подростков.

Ключевые слова: **тревожность, подросток, семья, отношения, «неправильные типы воспитания».**

На настоящем этапе развития отечественного и мирового психологического знаний одной из наиболее актуальных является проблема тревожности [1– 12]. При этом на сегодняшний день не существует разделяющегося всеми признанными учеными определения данного термина. А.М. Прихожан, например, считает, что тревожность представляет собой переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности [4, с. 136]. Е.И. Рогов же понимал тревожность как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства», также под тревожностью этот автор понимал свойство личности «испытывать страх и тревогу» в тех или иных ситуациях [6, с. 250].

Особенно остро данная проблема стоит в психологии подросткового возраста. В силу специфики процессов формирования личности на данном этапе, тревожность, возникнув, с определённой вероятностью может со временем трансформироваться в личностную особенность [4 – 7]. Известно, например, что высокая тревожность с большой степенью вероятности может приобрести устойчивость в случае наличия перманентного недовольства результатами учебной деятельности подростка со стороны его родителей. Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы подростка, усиливают эмоциональный дискомфорт учащегося. Таким образом формируется своеобразный замкнутый цикл (рис. 1).

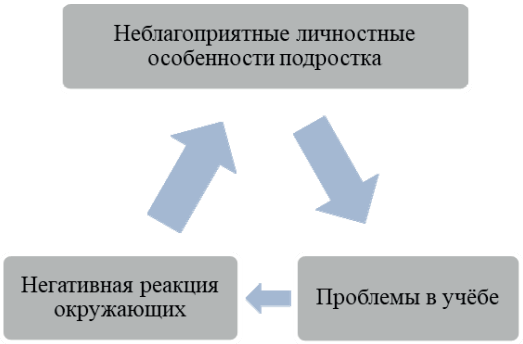


Рис. 1. Взаимовлияние реакции окружающих и учебной неуспеваемости подростка

Из представленной схемы видно, что неблагоприятные личностные особенности подростка негативным образом отражаются на учебной деятельности. В свою очередь, её недостаточная результативность вызывает соответствующую реакцию со стороны окружающих. Последняя же с высокой вероятностью усиливает особенности, сложившиеся у него [8, с. 92]. В подобной ситуации необходимы определённые изменения установок и оценок родителей. Взрослым в данном случае следует концентрировать внимание на достижениях ребенка, не осуждая его за отдельные недочеты. Таким образом, уровень тревожности может быть снижен. В силу же обстоятельств, охарактеризованных выше, это может позитивно повлиять на успешность выполнения подростком учебных заданий.

Во многом схожей является ситуация, когда подросток делает значительные успехи в учёбе, но при этом родители ожидают от него большего, по этой причине начинают предъявлять к нему завышенные требования [9, с. 17].

Исследуя вопросы подростковой тревожности, Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис выделили такой вид тревожности, как «семейная тревога»

Таблица 1

Характеристика типов неправильного воспитания

Тип неправильного воспитания	Проявление	Последствия
Гипоопека	Отсутствует интерес к жизни ребёнка со стороны взрослых	Неуверенность подростка в себе
		Замкнутость
		Комплекс ненужности
		Тревожность и страх перед будущим
		Потребность в доказывании собственной значимости перед окружающими
		Уход от одиночества и обесцененности в мир иллюзий
		Сложности в дальнейшей интеграции в социум [12]
Гиперопека	Занятие родителями позиции «ребёнок маленький, поэтому надо делать все вместо него»	Неумение принимать альтернативу и слышать отказ
		Неспособность к состраданию
		Безответственность
		Проблемы с дальнейшим построением отношений и карьеры [13, С. 87]
Жестокое воспитание	Поведение ребенка всегда оценивается как хорошо или плохо. За хорошее поведение не наказывают, за плохое – наказывают в обязательном порядке	Замкнутость, обособленность, враждебность
		Неумение сдерживать и контролировать собственные чувства
		Безынициативность
		Недостаточное развитие навыков коммуникации
Воспитание по типу «золушки»	Родители относятся к ребенку как к взрослому, требуя выполнения ряда «взрослых» дел	Желание угождать всем
		Неспособность отстаивать собственные интересы
		Идентификация себя как «жертвы» или «спасителя»
		Общая неудовлетворённость жизнью
Эгоцентрическое воспитание	Ребёнок занимает центральное место в семье в ущерб потребностям и интересам взрослых	Неумение подростка принимать взвешенные решения
		Концентрация на себе, собственной исключительности
		Недостаточное развитие навыков выстраивания отношений с окружающими
Противоречащее воспитание	Разные взгляды родителей на предмет правильного типа	Недостаточная усидчивость
		Склонность к частым эмоциональным срывам
		Обидчивость
		Инфантильность [12]
Воспитание по типу «глава семьи»	Присуще неполным семьям, состоящим из матери и сына. Мать бессознательно перекладывает на мальчика функции мужчины	Трудности в дальнейшем построении личной жизни, создании семьи [10, с. 39]

[10, с. 20 – 38]. Под данным термином понимается плохо осознаваемое и локализуемое состояние тревоги у обоих или одного из членов семьи.

Данный тип тревоги выражается проявлением сомнений, опасений и страхов, касающихся семьи. К ним относятся:

- страхи в отношении здоровья членов семьи;
- страхи в отношении отъездов и/или поздних возвращений родственников;
- страхи в отношении конфликтов, возникающих в семье.

В основе данного типа тревожности лежит неуверенность подростка в какой-либо субъективно значимой для него составляющей семейной жизни, часто – плохо осознаваемая. Она может быть представлена неуверенностью в чувствах других членов семьи; в себе.

Важной чертой рассматриваемого состояния является чувство беспомощности [10, с. 36]. По словам А.И. Захарова, одним из ключевых факторов, влияющих на появление тревожности у детей подросткового возраста, являются родительские отношения [11, с. 32]. На сегодняшний день психологам известно большое количество неправильных типов воспитания. Последние могут оказать существенное влияние на процесс формирования тревожности у детей [12]. Под термином «типы неправильного воспитания» понимают неверные воспитательные шаги, могущие привести к определённым негативным последствиям, в том числе в плане формирования тревожности у подростков (табл. 1).

Проблема влияния внутрисемейных взаимоотношений на складывание подростковой тревожности детально проанализировал А.М. Прихожан [3 – 4]. Данным исследователем была исследована взаимосвязь, существующая между проявлениями тревожности у родителей и детей. При этом существование устойчивой связи между тревожностью детей и родителей было констатировано для следующих возрастов:

- дошкольный;
- младший школьный;
- подростковый.

Результаты проведённых исследований также позволили А.М. Прихожан заключить, что эмоциональные трудности и проблемы чаще встречаются у детей, в том числе и подросткового возраста, чьи родители характеризуются личностными нарушениями и склонностью к неврозоподобным состояниям или депрессиям [3, с. 26].



Рис. 2. Факторы семейного воспитания, влияющие на формирование подростковой тревожности

Как видим, в подростковом возрасте состояние тревожности вызывают в основном те же факторы, имеющие отношение к сфере семейного воспитания, что и на более ранних этапах (рис. 2).

При этом в тревожных переживаниях детей подросткового возраста особенно выраженными оказываются чувства личной зависимости и вины. Наименее выраженным предстаёт чувство защищенности [14, с. 13].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений оказывают значительное влияние на тревожность подростков. При этом у детей исследованной возрастной категории состояние тревожности вызывают в основном те же факторы. С одной стороны, возникновению соответствующего состояния способствует все, что нарушает чувство его защищенности внутри семьи, с другой – всё, что ограничивает социальный опыт подростка, заставляя его всецело ориентироваться на семью. Так, в немалой степени возникновению подростковой тревожности сопутствует бытующее в семье воспитание по одному из «неправильных» типов.

Библиографический список

1. Коларькова А.В. Различные взгляды на причины возникновения тревожности в работах современных исследователей. *Психология, социология и педагогика*. 2014; № 8. Available at: http://psychology.snauka.ru/2014/08/3436
2. Малыгина А.С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 39: 3346 – 3350.
3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. *Психологическая наука и образование*. 1998; № 2: 23 – 28.
4. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва, 2000.
5. Шпет М.С. Психологическая природа и причины личностной тревожности. *Научный альманах*. 2015; № 11-5 (13): 245 – 249.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Учебное пособие: в 2 кн. *Работа психолога с взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения*. Москва, 2020; Кн. 2.
7. Литвинова Е.Н. Исследование гендерных особенностей проявления тревожности у подростков. *Вопросы студенческой науки*. 2009; Выпуск 12 (28): 77 – 80.
8. Данилова М.В. Проблема детской тревожности в условиях семейного неблагополучия. *Молодой учёный*. 2014; № 3: 91 – 94.
9. Астапов В.М. *Тревожность у детей*. Москва: Per Se, 2008.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург, 2002.
11. Захаров А.И. *Дневные и ночные страхи у детей*. Москва: Речь, 2010.
12. *Основные типы неправильного воспитания ребенка. Роль лидера в семье – чья она*. Available at: //https://abinskmfc.ru/osnovnye-tipy-nepravilnogo-vospitaniya-rebenka-rol/
13. Капустин С.А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2014; № 4: 76 – 96.
14. Лобанова А.В. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2012; № 2: 12 – 18.

References

1. Kolar'kova A.V. Razlichnye vzglyady na prichiny vozniknoveniya trevozhnosti v rabotah sovremennyh issledovatelej. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2014; № 8. Available at: http://psychology.snauka.ru/2014/08/3436
2. Malygina A.S. Trevozhnost' v podrostkovom vozraste kak faktor, vliyayuschij na povedenie v konfliktnoj situacii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 39: 3346 – 3350.
3. Prihozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1998; № 2: 23 – 28.
4. Prihozhan A.M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika*. Moskva, 2000.
5. Shpet M.S. Psihologicheskaya priroda i prichiny lichnostnoj trevozhnosti. *Nauchnyj al'manah*. 2015; № 11-5 (13): 245 – 249.
6. Rogov E.I. Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa. Uchebnoe posobie: v 2 kn. *Rabota psihologa s vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhneniya*. Moskva, 2020; Kn. 2.
7. Litvinova E.N. Issledovanie gendernyh osobennostej proyavleniya trevozhnosti u podrostkov. *Voprosy studencheskoj nauki*. 2009; Vypusk 12 (28): 77 – 80.
8. Danilova M.V. Problema detskoj trevozhnosti v usloviyah semejnogo neblagopoluchiya. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 3: 91 – 94.
9. Astapov V.M. *Trevozhnost' u detej*. Moskva: Per Se, 2008.
10. `Ejdemiller `E.G., Yustickis V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i*. Sankt-Peterburg, 2002.
11. Zaharov A.I. *Dnevnye i nochnye strahi u detej*. Moskva: Rech', 2010.
12. *Osnovnye tipy nepravil'nogo vospitaniya rebenka. Rol' lidera v sem'e – ch'ya ona*. Available at: //https://abinskmfc.ru/osnovnye-tipy-nepravilnogo-vospitaniya-rebenka-rol/
13. Kapustin S.A. Stili roditel'skogo vospitaniya v sem'yah klientov psihologicheskoj konsul'tacii po detsko-roditel'skim problemam. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2014; № 4: 76 – 96.
14. Lobanova A.V. Izuchenie faktorov, obespechivayuschih psihologicheskuyu bezopasnost' lichnosti podrostkov. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2012; № 2: 12 – 18.

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-69-70

Matyukhina N.S., *postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: kafedra_mu@list.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF "INTELLIGENTSIA" IN PEDAGOGY. The article discusses a problem of choosing the methodological approach to the definition of the concept of "intelligentsia" from the point of view of pedagogy, in the context of the educational activities of the intelligentsia. In modern scientific literature there are many methodological approaches to the formation of the concept of "intelligentsia". In the framework of this study, three main approaches are identified and analyzed: historical-sociological, moral-ethical and sociocultural. It justifies the choice of a sociocultural approach to the definition of the concept of "intelligentsia" in the framework of pedagogical research as the most appropriate. The concept of "intelligentsia" is formulated from the point of view of pedagogy when using the sociocultural approach, and the concept of "educational and enlightening activity of the intelligentsia" is also given.

Key words: **intelligentsia, methodological approach, sociocultural approach, educational activities, pedagogy.**

Н.С. Матюхина, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: kafedra_mu@list.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье рассматривается проблема выбора методологического подхода к определению понятия «интеллигенция» с точки зрения педагогики в контексте образовательно-просветительской деятельности интеллигенции. В современной научной литературе существует огромное множество методологических подходов к формированию понятия «интеллигенция». В рамках данного исследования были выделены и проанализированы три основных подхода: историко-социологический, нравственно-этический и социокультурный. Обосновывается выбор социокультурного подхода к определению понятия «интеллигенция» в рамках педагогического исследования как наиболее целесообразного. Формулируется понятие «интеллигенция» с позиций педагогики при использовании социокультурного подхода, а также дается понятие «образовательно-просветительская деятельность интеллигенции».

Ключевые слова: **интеллигенция, методологический подход, социокультурный подход, образовательно-просветительская деятельность, педагогика.**

В рамках модернизации современной системы образования Российской Федерации изучение творческого и педагогического наследия интеллигенции крайне необходимо с целью совершенствования образовательного процесса посредством применения и трансформации идей прошлого к условиям современности. Интеллигенция всегда была, есть и будет главным светочем образования, науки, просвещения и культуры. Достаточно долго она изучается исследователями, которые пытаются полно и непротиворечиво ее охарактеризовать. При этом на протяжении длительного периода времени наиболее острым остается вопрос определения самого понятия «интеллигенция». В педагогике «интеллигенция» как понятие рассматривается достаточно редко. Это связано с неопределенностью: кого же конкретно отнести к данной дефиниции, так как интеллигенция является достаточно многочисленной прослойкой. И определить, изучение какой части интеллигенции актуально именно для педагогики, становится невозможным без четкой формулировки понятия «интеллигенция», как правило, в контексте деятельности данной общности [1 – 17].

Несмотря на то, что феномен интеллигенции исследуется учеными уже на протяжении нескольких веков с различных позиций, ряд положений до сих пор находится в статусе проблемы. За последнее время (2014 – 2020 гг.) были представлены к защите 6 диссертационных исследований, темы которых связаны с интеллигенцией. Все они были выполнены в отрасли исторических наук. Из всех указанных работ только в исследовании Комиссарова В.В. был рассмотрен вопрос формирования понятия «интеллигенция», изучены подходы к его определению. Автор дает определение понятию «интеллигенция», отмечает отсутствие единого подхода к определению в социально-гуманитарных науках, рассматривает вопрос о времени появления интеллигенции [7].

В современной научной литературе существует огромное множество методологических подходов к формированию понятия «интеллигенция». Т.В. Стародубцева выделяет четыре подхода: 1) интеллигенция как социально-профессиональная группа, 2) интеллигенция как социальная общность, 3) социокультурный подход и 4) отождествление интеллигенции с интеллектуалами [14]. Систематизируя информацию из различных источников, М.Н. Гусарова приходит к выводу о том, что «в исторических, социологических, культурологических, философских и др. исследованиях сложились в настоящее время следующие теоретико-методологические подходы к изучению понятия «интеллигенция»: исторический; национально-гражданственный; мировоззренческо-аксиологический; коммуникационный; политико-правовой; социокультурный; социологический; этический; культурологический; социально-политический; идеологический; социально-профессиональный; философско-антропологический; историко-социологический» [4].

Мы частично согласны с Г.А. Будник, которая выделяет две группы методологических подходов к определению понятия «интеллигенция»: «первая – социально-функциональный подход, выделяющий интеллигенцию по характеру труда – профессиональному, умственному, требующему выполнения определенных социальных функций; вторая – нравственно-этический подход, при котором упор делается на глубокое осмысление и внутреннее переживание представителями интеллигенции гуманитарных ценностей» [3].

На наш взгляд, наиболее близка к истине М.В. Соловьянова, которая выделяет три основных подхода к определению понятия «интеллигенция»: «культурологический – группа людей с высокими духовно-нравственными качествами; социологический – группа людей, профессионально занимающихся квалифицированной умственной работой; социокультурный – слой людей, занимающихся сложной интеллектуальной работой и обладающих высокими личностными качествами» [12].

Мы обозначим эти подходы следующим образом: 1) историко-социологический подход, сторонники которого определяют интеллигенцию как социальную группу, прослойку или класс; 2) нравственно-этический подход, где во главу угла ставятся морально-нравственные качества, обладание которыми обязательно для интеллигента; 3) социокультурный подход, в рамках которого интеллигенция определяется «как особая социокультурная группа, состоящая из высокообразованных и культурных людей с определенными духовно-нравственными качествами, занятых в своей профессиональной деятельности» [4].

Один из ведущих исследователей интеллигенции историко-социологического подхода является В.Л. Соскин. Он говорит о том, что «не обоснованно отделение рядовых специалистов от "настоящих" интеллигентов. Интеллигентами являются все, кто занимается в основном умственным трудом, благодаря наличию образования, специальности, способностей, навыков, опыта. Остальные признаки и качества являются вторичными, они различны для разных обществ и разных эпох» [13].

Похожей точки зрения придерживается Блаватская Т.В. в работе «Из истории греческой интеллигенции эллинистического времени». Автор говорит о том, что «в древние времена первые интеллигентные профессии возникали еще в период развития ранней металлургии у совсем молодых классовых обществ… В особенности это касается специалистов, связанных с повседневной жизнью всего полиса и каждого из его граждан. Назовем лишь преподавателей, врачей, зодчих, землемеров. По своему положению эти профессионалы значительно отличались от деятелей искусства или писателей…» [2]. В работе Т.В. Блаватской отмечено, что «эпос ахейских времен особо называет таких профессионалов, как врачи, строители, певцы ... и хотя на протяжении многих последующих столетий в облике этого социального слоя проявлялись все новые черты, – особенно интенсивно формировалась группа интеллигенции с 8 – 7 вв. в связи с возраставшей потребностью полисов в квалифицированном умственном труде...» [2].

Если выделить социологическую составляющую в определении понятия «интеллигенция» в рамках историко-социологического подхода, то это предполагает выделение интеллигенции в качестве особой социальной группы, занимающей определенное место в социальной структуре общества. Интеллигенция профессионально выполняет функции квалифицированного интеллектуального труда, что требует, как правило, получения высшего или хотя бы среднего специального образования. С точки зрения социологии, согласно Н.П. Андреевой, под интеллигенцией понимается социальная группа людей, профессионально занимающихся умственным трудом, развитием и распространением культуры, обычно имеющая высшее образование [1].

В рамках нравственно-этического подхода интеллигенция – это общность людей, которые обладают определенными нравственными чертами, такими как народолюбие, гуманность, самопожертвование, порядочность, принципиальность, духовность, способность к состраданию, социальное неравнодушие и т.д. Как правило, данный методологический подход к определению понятия встречается у философов и культурологов. Понятие «интеллигенция» с философской точки зрения получило свою исходную основу в трудах И. Фихте, Ф. Шеллинга

и Г. Гегеля. Фихте впервые употребил данный термин в своих работах, который впоследствии переходит в другие философские системы. Однако немецкий философ трактует данное понятие совсем иначе от современного его понимания. В книге «Основа общего наукоучения» он разрабатывает идею самореализации самосознания как первичное по отношению к бытию. В рамках субъективного идеализма он выступает за свободно мыслящего человека. «Чистое «Я» есть свободная интеллигенция» [15]. Она является основой мышления, как и вся умственная деятельность человека.

Термин получает более широкое развитие в трудах Ф. Шеллинга и прежде всего в его главной работе «Система трансцендентального идеализма» [17], опубликованной в 1800 году. Здесь, как и у Фихте, обосновывается первичность интеллекта как единственной основы всякой реальности. По Ф. Шеллингу, «интеллигенция – это деятельность субъекта и сам субъект». Ф. Шеллинг утверждает, что интеллигенция – это не только логический акт, но и духовный процесс, который создает все предметы и все формы сознания. В интеллигенции он видит две взаимосвязанные стороны – созидание и созерцание, ибо «сама интеллигенция не что иное, как созидающее созерцание. Созерцание есть интеллектуальная интуиция» [17]. Г. Гегель называет интеллигенцией «теоретическое мышление как составную часть субъективного духа – теоретический дух. Дух в форме субъективности и есть интеллигенция» [16].

Культурологи в большинстве своем поддерживают идеи философов. И.В. Кондаков в энциклопедии «Культурология. XX век» утверждает, что «генетически понятие Интеллигенция является чисто культурологическим и означает, прежде всего: круг людей культуры, т.е. тех, чьими знаниями и усилиями создаются и поддерживаются ценности, нормы и традиции культуры» [8].

Большинство исследователей считают, что главной движущей силой развития культуры как созидательного процесса является интеллигенция. Ф. Мамедов называет основной функцией интеллигенции умение «выразить в доступной народу форме культуры исторические потребности прогрессивного общественного развития, … обеспечивать мониторинг новационного культурного развития общества» [9].

В рамках социокультурного подхода возможны различные варианты определения интеллигенции. И.В. Рудакова в статье «Социокультурный подход как методологический принцип» считает, что «социокультурный метод, понятый как многомерный благодаря возможности соединения различных аспектов видения объекта, позволяет показать его как яркое, многогранное, живое образование, находящееся в непрерывном развитии» [11]. При этом, согласно Е. Ефимову, большая роль в таковой интеграции отводится человеку, так как именно он в процессе своей деятельности образовывает и преобразовывает окружающий мир [5].

В рамках социокультурного подхода логично следовать рекомендации Ю.Л. Бессмертного, что исследователь, изучая действия людей, в первую очередь должен интересоваться тем, как люди сами понимают свою деятельность, как к ней относятся, насколько стандартно ведут себя в ней, в какой мере и насколько успешно пытаются ее перестроить [10]. На наш взгляд, это важно как для анализа исторического прошлого, так и для современной ситуации. Формирование интеллигенции как общественного слоя людей является, прежде всего, педагогической задачей. Согласно М.С. Кагану, «формирование интеллигенции … находится в сфере компетенции воспитания, которое, разумеется, опирается на образование личности, но имеет собственные цели и собственные способы воздействия на человеческое сознание. …Воспитание новых поколений российской интеллигенции должно включать в себя формирование сознания гражданской ответственности каждого ее представителя за судьбу своей страны» [6].

Рассмотрев и проанализировав основные методологические подходы к определению понятия «интеллигенция», мы пришли к выводу, что при педагогической трактовке данной категории наиболее целесообразно использовать социокультурный подход, позволяющий комплексно раскрыть характеристики изучаемого понятия. Таким образом, по результатам проведенного исследования определение изучаемого понятия мы формулируем следующим образом: интеллигенция есть социокультурная общность со сложной структурой, которая состоит из совокупности индивидуальностей, личностей, имеющих высокий уровень образования, обладающих определенными нравственно-этическими чертами и качествами, для которых умственный труд является основным занятием.

Библиографический список

1. Андреева Н.П. Интеллигенция Чувашии в годы Великой Отечественной войны. *Российская интеллигенция в условиях цивилизационных вызовов*: сборник статей. – Чебоксары, 2014: 259 – 262.
2. Блаватская Т.В. *Из истории греческой интеллигенции эллинистического времени*. Москва, 1983.
3. Будник Г.А. Понятие «интеллигенция»: новые подходы и дискуссии. *Интеллигенция и мир*. 2009; № 3: 7 – 18.
4. Гусарова М.Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию процессов формирования научно-технической интеллигенции в современной России. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 6.
5. Ефимов Е.Г. Социокультурный подход как методологическое основание исследования современного социально-экономического развития России. *Условия, ресурсы и факторы развития России в XXI веке*: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции. Волгоград, 2009: 269 – 272.
6. Каган М.С. *Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема*. Available at: http://lib.rin.ru/doc/i/51593p1.html
7. Комиссаров В.В. Советская интеллигенция в сфере научной фантастики: общественно-политический дискурс и практическая деятельность. 1950-е – начало 1980-х гг. Диссертация … доктора исторических наук. Иваново, 2016.
8. *Культурология. XX век*. Энциклопедия. Санкт-Петербург, 1998; Т. 1.
9. Мамедов. Ф.Т. *Культурология*. Баку, 2002.
10. Репина Л.П. *Историческая наука на рубеже XX – XXI вв. Социальные теории и историографическая практика*. Москва, 2011.
11. Рудакова И.В. Социокультурный подход как методологический принцип. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11 (85): 159 – 162.
12. Соловьянова М.В. Феномен интеллигенции: природа, сущность, подходы к изучению проблемы. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: История и право. 2019; Т. 9, № 1 (30): 166 – 177.
13. Соскин В.Л. Конформизм интеллигенции: вина, беда или необходимость? *Интеллигенция России в XX веке и проблема выбора*: материалы круглого стола Всероссийской конференции «Интеллигенция в России XX века: неоконченные споры», посвященной 90-летию сборника «Вехи». Екатеринбург, 1999.
14. Стародубцева Т.В. *Жизненные стратегии молодой художественной интеллигенции в современной России*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва, 2003.
15. Fichte J.G. *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794)*. Hamburg, 1997.
16. Hegel G.W.F. *Enzyklopädie Der Philosophischen Wissenschaften Im Grundrisse (1827)*. Hamburg, 1989.
17. Schelling F.W.J. *System des transzendenten Idealismus*. Berliner Ausgabe, 2014.

References

1. Andreeva N.P. Intelligenciya Chuvashii v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. *Rossijskaya intelligenciya v usloviyah civilizacionnyh vyzovov*: sbornik statej. – Cheboksary, 2014: 259 – 262.
2. Blavatskaya T.V. *Iz istorii grecheskoj intelligencii `ellinisticheskogo vremeni*. Moskva, 1983.
3. Budnik G.A. Ponyatie «intelligenciya»: novye podhody i diskussii. *Intelligenciya i mir*. 2009; № 3: 7 – 18.
4. Gusarova M.N. Teoretiko-metodologicheskie podhody k issledovaniyu processov formirovaniya nauchno-tehnicheskoj intelligencii v sovremennoj Rossii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; № 6.
5. Efimov E.G. Sociokul'turnyj podhod kak metodologicheskoe osnovanie issledovaniya sovremennogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossii. *Usloviya, resursy i faktory razvitiya Rossii v XXI veke*: sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Volgograd, 2009: 269 – 272.
6. Kagan M.S. *Vosproizvodstvo rossijskoj intelligencii kak pedagogicheskaya problema*. Available at: http://lib.rin.ru/doc/i/51593p1.html
7. Komissarov V.V. Sovetskaya intelligenciya v sfere nauchnoj fantastiki: obschestvenno-politicheskij diskurs i prakticheskaya deyatel'nost'. 1950-e – nachalo 1980-h gg. Dissertaciya … doktora istoricheskih nauk. Ivanovo, 2016.
8. *Kul'turologiya. XX vek*. `Enciklopediya. Sankt-Peterburg, 1998; T. 1.
9. Mamedov. F.T. *Kul'turologiya*. Baku, 2002.
10. Repina L.P. *Istoricheskaya nauka na rubezhe XX – XXI vv. Social'nye teorii i istoriograficheskaya praktika*. Moskva, 2011.
11. Rudakova I.V. Sociokul'turnyj podhod kak metodologicheskij princip. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 11 (85): 159 – 162.
12. Solov'yanova M.V. Fenomen intelligencii: priroda, suschnost', podhody k izucheniyu problemy. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya i pravo. 2019; T. 9, № 1 (30): 166 – 177.
13. Soskin V.L. Konformizm intelligencii: vina, beda ili neobhodimost'? *Intelligenciya Rossii v XX veke i problema vybora*: materialy kruglogo stola Vserossijskoj konferencii «Intelligenciya v Rossii HH veka: neokonchennye spory», posvyaschennoj 90-letiyu sbornika «Vehi». Ekaterinburg, 1999.
14. Starodubceva T.V. *Zhiznennye strategii molodoj hudozhestvennoj intelligencii v sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2003.
15. Fichte J.G. *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794)*. Hamburg, 1997.
16. Hegel G.W.F. *Enzyklopädie Der Philosophischen Wissenschaften Im Grundrisse (1827)*. Hamburg, 1989.
17. Schelling F.W.J. *System des transzendenten Idealismus*. Berliner Ausgabe, 2014.

Статья поступила в редакцию 16.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-71-73

***Mirzoeva F.R.**, senior lecturer, Department of English language, Diplomatic Academy of Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: STRUCTURE AND CONTENT. The article examines the main features of the definition "professional image" in relation to a foreign language teacher. Most attention is paid to its structure and content. The functions of the foreign language teacher image, as professional, social, spiritual and moral, visual are explained. Its influence on the course of professional activity is also considered. On the basis of participants in the educational process in the higher education institutions sociological survey, it is said about the most important qualities of a foreign language teacher that form his professional image. In the final part of the article, it is concluded that a positive professional image of a foreign language teacher in a modern university is standing in the number of the most important factors of the effectiveness of the educational process.

Key words: **professional image, foreign language teacher, students, personal qualities.**

***Ф.Р. Мирзоева,** доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье исследуются структура и содержание понятия «профессиональный имидж» применительно к преподавателю иностранного языка. Рассмотрению подвергаются также функции имиджа преподавателя иностранного языка (профессиональная, социальная, духовно-нравственная, визуальная) и его влияние на ход осуществления профессиональной деятельности. Далее на основании социологического опроса участников образовательного процесса в организациях ВПО говорится о наиболее важных качествах преподавателя иностранного языка, формирующих его профессиональный имидж. В заключительной части статьи делается вывод о том, что позитивный профессиональный имидж преподавателя иностранного языка в современном вузе является одним из ключевых факторов эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: **профессиональный имидж, преподаватель иностранного языка, студенты, личностные качества.**

На настоящем этапе развития педагогической науки и практики можно с уверенностью констатировать, что профессиональный имидж педагогического работника высшей школы, в том числе преподавателя иностранного языка, представляет собой один из важнейших аспектов в подсознательном решении каждого из студентов о принятии или непринятии материала [1 – 12]. При этом успешность взаимодействия между преподавателем и студентами во многом зависит от самого преподавателя, его отношения к себе и взаимоотношений с окружающими.

В реалиях нашего мира воспитать успешного современного специалиста может только успешный современный преподаватель, представляющий собой такую личность, на которую могут равняться студенты [9, с. 18].

История российского образования и педагогики свидетельствует о том, что личностные качества преподавателя иностранных языков всегда были примером для построения обучающимися их линии поведения и организации образа жизни. В то же время его профессионализм всегда служил индикатором прогрессивных тенденций в развитии государства и социума [2; 6: 8; 11]. Здесь же следует отметить, что на современном этапе развития отечественного ВПО на преподавателя иностранного языка возлагаются не только образовательная, личностно формирующая и социализирующая функции, но и функции трансляции национальных культур и общечеловеческой культуры. Степень реализации данных функций и качество общего образования зависят не только от профессионального уровня преподавателя, но и от его личностных качеств [3, с. 25].

Таким образом, профессиональный имидж преподавателя представляет собой образ профессиональной роли, конструирующийся самим преподавателем и дополняющейся его индивидуальным имиджем в процессе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса в организации ВПО. Педагог, который работает над созданием собственного имиджа, не только имеет определённые преимущества в смысле внешнего вида, но и характеризуется большей уверенностью при осуществлении профессиональной деятельности и, следовательно, способен добиться более высоких её результатов. При этом важно помнить, что первое впечатление ученика об учителе является одним из важнейших слагаемых в достижении результативности учебного процесса.

Таблица 1

Функции имиджа преподавателя иностранного языка

Наименование функции	Краткая характеристика
Профессиональная	Обеспечение надлежащего качественного уровня процесса обучения и воспитания
Социальная	Развитие творческой активности обучаемых, повышение статуса и престижа профессии преподавателя, её общественной значимости
Духовно-нравственная	Формирование личности студента, проявляющееся в отношении к окружающим людям, природе, предметному миру, духовным ценностям
Визуальная	Формирование положительного внешнего впечатления, воспитание культуры внешности

Можно с определённой долей уверенности говорить о ряде функций имиджа преподавателя иностранного языка в современной высшей школе (табл. 1).

Далее отметим, что в психологии имиджа, в том числе преподавателя иностранного языка в современных вузах, выделяют несколько составляющих:

- внешний вид;
- средства общения: вербальные (донесение информации интонацией, темпом речи, паузами) и невербальные (внимательный взгляд, доброжелательная улыбка, приветственные жесты);
- внутреннее соответствие образа профессии: принятие преподавателем ценности собственной профессии, выработка необходимых личностных качеств [6; 7; 12].

Эмоционально позитивный преподаватель иностранного языка, хорошо владеющий вербальными и невербальными навыками общения, может сделать учебное занятие максимально полезным и интересным для восприятия студентами [4, с. 46 – 47]. При этом важнейшим инструментом воздействия на обучаемых является лицо преподавателя. Его использование в целях повышения эффективности образовательного процесса требует наличия определённого уровня навыков: для донесения определенной информации нужно уметь точно управлять им. Общее правило: лицо преподавателя должно быть доброжелательным и заинтересованным.

Кроме того, не стоит забывать о существовании возможности передачи необходимой информации посредством не только слова, но и темпа речи, интонации, пауз. Важны также средства невербального общения: жесты, мимика, взгляд, позы, осанка, походка [12, с. 61].

Теперь следует более подробно остановиться на характеристике такого понятия, как «внутреннее соответствие образа профессии». Последнее представляет собой, по сути, принятие преподавателем иностранного языка ценности собственной профессии, а равно выработку личностных качеств, необходимых при осуществлении им профессиональной деятельности [5, с. 28]. Немаловажное значение, кроме того, имеет образ жизни преподавателя, оказывающий влияние на формирование позитивного имиджа. При этом важно, чтобы имидж преподавателя иностранного языка современной системы ВПО не расходился с его внутренними установками. В процессе создания позитивного имиджа преподаватель самосовершенствуется. При этом он должен уделять определённое внимание собственной оригинальности, внешнему самооформлению, отражению их в каждом компоненте образовательного процесса. Это, прежде всего, проявляется в стиле общения с другими его участниками, а также в эмоциональной реакции на поведение учащихся, возможностью к импровизациям в рамках учебных занятий [9, с. 112].

В процессе формирования позитивного имиджа преподавателя иностранного языка последний должен стать для него неотъемлемой частью жизни. Потреблять медиапродукцию, читать на преподаваемом языке он в идеале должен не потому что нужно, а потому что интересно, интересно постоянное нахождение в соответствующем культурном пространстве, интересен активный поиск лингвистических конструкций, которые впоследствии можно передать студентам. Кроме того, важно, чтобы студенту было комфортно в обществе преподавателя. Данное требование получает свою реализацию посредством:

- внешнего вида преподавателя;
- стиля и образа общения;

• факта отношения студента к преподавателю, является ли последний для него наставником, другом или инструктором по строевой подготовке;

• реакции преподавателя на ошибки студентов и свои собственные [10, с. 58].

Преподаватель иностранного языка, обладающий действительно позитивным профессиональным имиджем, способен относиться к студентам по-разному, в зависимости от психотипа каждого из них. Он должен уметь улавливать эти потребности и выстраивать занятие так, чтобы обучаемым было комфортно, но не в ущерб раскрытию основной темы занятия.

Становлению позитивного профессионального имиджа современного преподавателя иностранного языка также во много способствует реализация на практике концепта «makes a difference». Точного перевода данной дефиниции на русский язык не существует. Она подразумевает способность педагогического работника высшей школы не только качественно преподносить и объяснять материал занятия, но и «делать другим», трансформировать мышление студента, его отношение к изучению языка, мотивацию и личные цели. При этом достижение такого рода результатов должно носить характер не побочного явления, а быть результатом продуманной и планомерной работы [1, с. 90].

С целью наиболее полного исследования проблемы роли и места профессионального имиджа в деятельности современного преподавателя иностранного языка нами было проведено анкетирование участников образовательного процесса Дипломатической академии МИД РФ. В процессе анкетирования были опрошены 27 респондентов, из них 6 – преподаватели иностранного языка, и 21 – студенты, обучающиеся у опрошенных преподавателей. В первую очередь разберем результаты анкетирований студентов (табл. 2).

Таблица 2

Анкета «Имидж преподавателя иностранного языка – опрос студентов»

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы о Вашем представлении позитивного имиджа современного преподавателя иностранного языка. Помните, нет правильных и неправильных ответов, нам важно Ваше мнение.

1. Какие качества преподавателя для Вас важны?
- Внешние
- Психологические
- Важны одинаково
2. Какой преподаватель иностранного языка больше Вам подходит?
- Носитель языка
- Русскоязычный преподаватель
- Неважно, обращаю внимание на качество преподавания
3. Отметьте качества по возрастанию важности для Вас в имидже преподавателя иностранного языка:
- Доброжелательность
- Строгость
- Профессионализм
- Высокий уровень языка
- Чувство юмора
- Современность
- Справедливость
- Снисходительность
4. Каким должен быть внешний вид преподавателя иностранного языка?
- Сдержанным, классическим (классический костюм, строгое платье, неуместны яркие цвета и т.д.)
- Кэжуал (джинсы, толстовка, футболка и т.д.)
- Мне все равно, не влияет на образовательный процесс

После обработки анкеты был получен ряд небезынтересных с точки зрения раскрытия основной темы настоящей статьи результатов:

• для 70,3% студентов в равной степени важны психологические и внешние качества преподавателей, в то время как для 29,7% из данной группы респондентов важны исключительно психологические качества преподавателя;

• студентов привлекает перспектива обучаться у преподавателя – носителя языка: 55,5% респондентов высказались «за» носителя, 29,6% считают важным качество преподавания вне зависимости от родного языка преподавателя, 14,8% высказались положительно за обучение у русскоязычного преподавателя;

• в вопросе о внешнем виде преподавателя иностранного языка результаты студентов оказались практически единогласными: 74% поддерживают стиль кэжуал (джинсы, толстовка, футболка и т.д.), 22,2% считают незначительным то, какой стиль одежды преподаватель предпочитает, и уверены, что этот выбор не влияет на образовательный процесс, 3,7% респондентов уверены, что преподавателю иностранного языка необходимо придерживаться сдержанного, классического стиля в одежде (классический костюм, строгое платье, неуместны яркие цвета и т.д.);

• в вопросе необходимости ранжирования наиболее важных качеств преподавателя иностранного языка в порядке возрастания, на первый план вышел профессионализм преподавателя, на втором месте – высокий уровень владения языком (вероятно, именно с этим требованием связана приверженность к преподавателю – носителю языка); далее в этом списке стоит современность преподавателя, что показывает желание студентов быть наравне с ним, иметь одинаковые установки и схожие взгляды по различным вопросам; справедливость – это качество оказалось на четвертом месте; на пятом месте – доброжелательность, на шестом – наличие чувства юмора, на седьмом – снисходительность; на восьмом – строгость.

Рассматривая результаты анкетирования преподавателей, необходимо заметить, что также 100% респондентов имеют верное представление о термине «имидж». Более того, все те же 100% не считают необходимым производить корреляцию между внешними и внутренними качествами преподавателя, все респонденты стараются реализовывать в своём профессиональном имидже одинаково внутренние и внешние качества.

В вопросе о различии качества преподавания русскоязычного преподавателя и носителя языка мнения разделились ровно 50% на 50%. В аргументации «за» преподавателя – носителя языка респонденты выделили более высокий уровень языка, но отметили необходимость наличия соответствующего образования, а также считают, что это вопрос профессиональной педагогической практики.

В отличие от студентов 65% преподавателей иностранного языка считают необходимым при ведении профессиональной деятельности использовать атрибуты классического гардероба, в то время как 74% студентов считают оптимальным для преподавателя стиль кэжуал, что говорит лишь о желании студентов приблизить преподавателя к собственной культуре и чувствовать себя с ним «наравне».

Большинство преподавателей склонны считать наиболее важным качеством преподавателя профессионализм; а на второе место ставят высокий уровень владения языком; затем необходимым качеством считают справедливость по отношению к студентам; на четвертом месте у преподавателей оказалась современность; затем – отзывчивость; на шестом месте – строгость, после которой следует чувство юмора и снисходительность.

Необходимо обратить внимание на разницу ранжирования качеств, преподавателей, которые отметили студенты и педагоги. Обе эти аудитории считают наиболее важными качествами профессионализм и высокий уровень владения языком. Студенты относятся к современности преподавателя более значимо (на 3 месте), нежели преподаватели (на 4 месте). Но как следует из результатов, преподаватели считают справедливость значимее, нежели студенты. В то же время педагоги определили строгость на шестое место, в отличие от студентов, у которых она оказалась на последнем, восьмом месте.

Из этого мы делаем вывод, что студенты видят преподавателя более современным и приближенным к ним в психологических аспектах, а также наименее оценивают снисходительность со стороны преподавателей выше, чем строгость, в то время как преподаватели – наоборот.

Таким образом, в понятие позитивного имиджа преподавателя входит критерий эффективности профессиональной деятельности. Акцент в преподавании смещается в пользу реализации коммуникативной, эмоциональной, технологической гибкости преподавателя, умения выстраивать продуктивную педагогическую коммуникацию, диалогичные, партнерские взаимоотношения с различными типами студенческих аудиторий. Позитивный имидж во многом зависит от того, насколько преподаватель адекватен в педагогической ситуации, то есть понимает закономерности движения информации, степень внутренней включенности участников в ситуацию педагогического взаимодействия, насколько четко он представляет специфику и потребности данной конкретной аудитории, и насколько точно и серьезно воспринимают его студенты.

Библиографический список

1. Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора. *Мир России*. 2015; № 4: 72 – 98.
2. Захарова С.Н. Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности. *Молодой ученый*. 2016; № 5.1: 16 – 18.
3. Калюжный А.А. *Психология формирования имиджа учителя*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.
4. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов. *Высшее образование в России*. 2019; № 1: 46 – 56.
5. Панасюк А.Ю. *Формирование имиджа: Стратегия, психотехники, психотехнологии*. Москва: Омега-Л, 2007.
6. Попова О.И. Имидж преподавателя ВУЗа: проблема самореализации в образовательном взаимодействии. *Педагогическое образование в России*. 2011; № 4: 224 – 225.
7. Почепцов Г.Г. *Имиджелогия*. Киев, 2002.
8. Пучков А.А. Идеальный образ преподавателя: социологический опрос. *Высшее образование в России*. 2016; № 6: 130 – 133.

9. Ромашина С.Я. *Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2005.
10. Пименова Е.В., Сёмина И.С., Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н., Дьяченко А.С. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013; № Т. 1: 296 – 302.
11. Сысоева Е.Ю. Имиджевая компетентность преподавателя вуза: сущность и структура. *Вестник СмаГУ*. 2014; № 1: 199 – 210.
12. Шепель В.М. *Имиджелогия. Как нравиться людям*: учебное пособие. Москва: Народное образование, 2002.

References

1. Balackij E.V. Novye trendy v razvitii universitetskogo sektora. *Mir Rossii*. 2015; № 4: 72 – 98.
2. Zaharova S.N. Imidzh pedagoga kak sostavlyayuschaya professional'noj kompetentnosti. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 5.1: 16 – 18.
3. Kalyuzhnyj A.A. *Psihologiya formirovaniya imidzha uchitelya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2004.
4. Lukashenko M.A., Ozhgihina A.A. Imidzh prepodavatelya vuza: mneniya i prioritety studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 1: 46 – 56.
5. Panasyuk A.Yu. *Formirovanie imidzha: Strategiya, psihotehniki, psihotehnologii*. Moskva: Omega-L, 2007.
6. Popova O.I. Imidzh prepodavatelya VUZa: problema samorealizacii v obrazovatel'nom vzaimodejstvii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; № 4: 224 – 225.
7. Pochepcov G.G. *Imidzhelogiya*. Kiev, 2002.
8. Puchkov A.A. Ideal'nyj obraz prepodavatelya: sociologicheskij opros. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 6: 130 – 133.
9. Romashina S.Ya. *Kul'tura didakticheskogo kommunikativnogo vozdejstviya pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva, 2005.
10. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu., Sorokopud Yu.V., Uvarova N.N., D'yachenko A.S. Formirovanie imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2013; № T. 1: 296 – 302.
11. Sysoeva E.Yu. Imidzhevaya kompetentnost' prepodavatelya vuza: suschnost' i struktura. *Vestnik SmaGU*. 2014; № 1: 199 – 210.
12. Shepel' V.M. *Imidzhelogiya. Kak nravit'sya lyudyam*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.

Статья поступила в редакцию 20.02.21

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-73-76

Mueller Yu.E., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.20 – Comparative-historical typological and comparative linguistics), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: julia.mueller@inbox.ru*
Omelchenko M.S., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: omira81@list.ru*
Printsipalova A.K., *MA student (Teacher Education), National Research University, Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: annkiprinz@gmail.com*

MULTIMEDIA COMPONENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE TEACHING. The article analyzes the experience of working on multimedia component in German language teaching in distance learning. Technologies such as ZOOM video conferencing and e-course administration tools like Google Classroom have been tested and introduced into teaching practice. The article deals with the types of tasks that develop the pronunciation and listening skills and form communication and intercultural competence, as well as the possibility of their transfer to video conferencing format and electronic educational environment. A survey of students on the results of learning the multimedia aspect remotely are analyzed. Subjective factors are also taken into account, such as the tasks that are the most interesting for the students as well as the least successful in the distance teaching format. It is noted that modern technologies of video conferencing and developed learning management systems make it possible for lessons in the distance teaching format to replace full-time lessons without significant loss of quality and performance indicators. As a result of the survey, methodological recommendations have been developed for organizing the course in an electronic educational environment. The authors' development – multimedia course A1-A2 on MOODLE platform – is presented. This course can be used both in distance and blended learning. For each type of tasks a suitable MOODLE tool is offered – "page", "book", "test", "forum", "wiki", "writing assignment". Using LMS will intensify the learning process by increasing the share of communicative forms of work in classroom activities.

Key words: **distance learning, teaching foreign languages in a non-linguistic university, IT technologies in education, multimedia component, German language, LMS MOODLE.**

Ю.Э. Мюллер, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: julia.mueller@inbox.ru*
М.С. Омельченко, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: omira81@list.ru*
А.К. Принципалова, *магистрант, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, г. Москва, E-mail: annkiprinz@gmail.com*

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье анализируется опыт работы над мультимедийным компонентом в обучении немецкому языку в условиях дистанционного обучения. Были апробированы и введены в практику преподавания такие технологии, как видеоконференции ZOOM и средства электронного администрирования курсов Google Classroom. В статье рассматриваются типы заданий, вырабатывающих необходимые произносительные и аудитивные навыки и формирующих коммуникативную и межкультурную компетенции, а также возможность их переноса в формат видеоконференций и электронную образовательную среду. Анализируются итоги анкетирования студентов по результатам обучения мультимедийному аспекту в удаленном режиме. По итогам опроса разработаны методические рекомендации по размещению курса в электронной образовательной среде. Предлагается авторская разработка – мультимедийный курс А1-А2 на платформе MOODLE, который может быть использован как полностью в дистанционном, так и в смешанном формате. Для каждого типа заданий предлагается подходящий инструмент MOODLE – «страница», «книга», «тест», «форум», «вики», «письменное задание». Использование LMS позволит интенсифицировать процесс обучения за счет повышения доли коммуникативных форм работы в очном формате.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, информационные технологии в образовании, мультимедийный компонент, немецкий язык, LMS MOODLE.**

В динамично меняющемся мире методика преподавания иностранных языков в вузах претерпевает качественные изменения, гибко приспосабливаясь к новым условиям. За последние полгода в связи с совершенно новым вызовом – необходимостью быстрого массового перехода на дистанционное обучение – произошли воистину тектонические сдвиги в области электронного обучения, потребовавшие качественной перестройки всего процесса преподавания, пересмотра многих принципов и подходов. Особенно остро эта проблема встала перед Московским государственным институтом международных отношений (МГИМО МИД России), который, формально являясь неязыковым вузом, по сути, стал одним из флагманов языковой вузовской подготовки в России и на всем постсоветском пространстве.

Современный специалист должен обладать определённым объёмом не только языковых, культурологических и социокультурных знаний, но и умениями и способностями адекватно проявлять себя в ситуациях межкультурного общения [5, с. 62]. В МГИМО МИД России готовит «высококвалифицированных специалистов различных профилей со знанием иностранных языков», поэтому в обучении учитывается специфика «профессионального общения специалистов соответствующих областей» [9, с. 64 – 68]. Здесь ведется интенсивное обучение 54

языкам народов мира, обучение происходит в малых группах по 5 – 10 человек, что позволяет максимально индивидуализировать данный процесс. Беляева И.Г. отмечает, что основной целью обучения языку в нелингвистическом вузе является его практическое применение в будущей профессиональной деятельности [1, с. 13 – 17], этой цели в полной мере отвечает современный коммуникативно-деятельностный подход [7, с. 146 – 156]. Зимина Е.А., описывая коммуникативную компетенцию, отмечает, что студенты должны уметь формулировать уместные и корректные высказывания, аргументировать свою точку зрения, анализировать информацию по определенной проблеме [2, с. 249 – 260].

Значительное количество часов языковой подготовки (8 – 10 часов в неделю по первому и 6 часов по второму языку) дает возможность разделить процесс преподавания на аспекты, важнейшее место среди которых отводится профессиональному и мультимедийному компонентам.

Вопросы электронного обучения и мультимедийного компонента обучения неоднократно рассматривались в работах по теории и методике преподавания. Особенно много внимания уделялось развитию аудитивных навыков на основе коммуникативного, деятельностного и межкультурного подходов [4, с. 3406 – 3411].

В соответствии с целями обучения, отраженными в программах по немецкому языку, для мультимедийных занятий отобраны типы заданий, вырабатывающих необходимые произносительные и аудитивные навыки и формирующих в первую очередь коммуникативную и межкультурную компетенции:

1. Упражнения на формирование произносительных навыков: правильное произнесение звуков и интонирование.
2. Упражнения на формирование аудитивных навыков: прослушивание аудио или просмотр видео с частичным или полным извлечением информации.
3. Задание на формирование лексико-грамматических навыков: использование лексических единиц и грамматических структур из прослушанных текстов в упражнениях, а затем в самостоятельных высказываниях.
4. Формирование коммуникативной компетенции: варьирование и презентация прослушанных диалогов, передача содержания и высказывание своего мнения о прослушанных текстах и просмотренных видео.
5. Формирование межкультурной компетенции: выделение и обсуждение особенностей, устойчивых речевых форм и ритуалов, характерных для коммуникативных ситуаций в стране изучаемого языка, выделение лингвострановедческой информации в прослушанных текстах и просмотренных видео, сравнение с реалиями родной лингвокультуры.

Как показывает практика, ведущие компетенции формируются в тесном взаимодействии, а обучение мультимедийному компоненту можно сочетать с формированием лексических навыков, например, обучая идиоматике [8, с. 206 – 208] и формируя навыки устной и письменной речи [6, с. 116 – 120].

В связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой занятия в МГИМО весной и летом 2020 года были полностью переведены в дистанционный формат. Чтобы оценить эффективность преподавания в данном формате, нами было проведено анкетирование студентов факультетов международных экономических отношений (МЭО) и прикладной экономики и коммерции (ФПЭК) МГИМО МИД России второго курса. Группа опрошенных составила 27 студентов. В конце семестра им была отправлена ссылка на онлайн-анкету, респондент в удобное для него время мог пройти по ссылке и ответить на вопросы. Анкетирование проводилось анонимно и занимало не больше 10 минут.

Временной промежуток, взятый в расчёт, – с середины марта по конец мая, т.е. второй семестр 2019 – 2020 учебного года, который преподаватели вынуждены были провести в дистанционном формате. Все занятия по немецкому языку проводились в основном на платформе Zoom, которая была охарактеризована как достаточно удобная для проведения занятий по немецкому языку. Как преподавателями, так и студентами отмечалась её простота в использовании, наличие функции демонстрации экрана, а также возможность групповых форм работы в сессионных залах.

Программа рассчитана на студентов, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка, и по Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком подходит для уровней A1-A2.

Обучение проходило по учебному пособию «Im Klartext», к которому также разработан поурочный мультимедийный курс, состоящий из аутентичных аудио- и видеоматериалов, а также системы заданий и упражнений к нему [3, с. 49]. Анкета состояла из 11 вопросов по мультимедийному курсу.

При ответе на вопрос «Как вы в целом оцениваете работу на аспекте мультимедиа?» респонденту предлагалось отметить те высказывания, с которым он согласен или же опционально дописать свой вариант. Варианты ответов: помогают мне улучшить произношение / развивают навыки устной речи / развивают навыки аудирования / дают возможность повторять и тренировать грамматические структуры / расширяют мой словарный запас / дают информацию о жизни в ФРГ и других немецкоговорящих странах / являются хорошим дополнением к материалу учебника / интересны для меня и мотивируют меня к изучению немецкого языка.

Диаграмма (рис. 1) показывает распределение ответов: 92,3% отметили, что «работа на аспекте мультимедиа развивает навыки аудирования», 84,6% выбрали вариант «развивают навыки устной речи», 73,1% указали, что разработанные материалы «являются хорошим дополнением к учебнику» и «расширяют словарный запас». 69,2% отмечают, что работа на аспекте мультимедиа «помогает улучшить произношение». 65,4% получают на занятиях «информацию о жизни в ФРГ и других немецкоговорящих странах». Варианты «дают возможность повторять и тренировать грамматические структуры» и «интересны для меня и мотивируют меня к изучению немецкого языка» набрали по 50% каждый.

В следующем вопросе нас интересовало, в каких из указанных в анкете пунктах студенты видят улучшения при переходе на дистанционный формат (рис. 2). Были предложены следующие варианты: работа над произношением / работа над аудированием / развитие навыков устной речи / работа над грамматикой и лексикой / получение страноведческой информации. 68% респондентов отметили заметный прогресс в «развитии навыков устной речи». 52% считают, что в дистанционном формате улучшилась «работа над аудированием». 36% выбрали вариант «работа над грамматикой и лексикой». Интересным является тот факт, что вариант «работа над произношением» выбрали 24% опрошенных. Последнее место (12%) занимает вариант «получение страноведческой информации».

Респондентам предлагалось указать недостатки дистанционного формата, с которыми им пришлось столкнуться в течение второго семестра на аспекте мультимедиа. Варианты ответов: «не вижу никаких ухудшений в данном аспекте», «скучаю по живому общению», «незначительное падение эффективности из-за различных неполадок» и «огромное, чрезмерное количество домашнего задания».

На аспекте мультимедиа студенты выполняли различные виды заданий. Интересным представляется узнать, какие формы работы респонденты считают наиболее интересными и полезными в дистанционном формате. Первые три места занимают следующие задания: задания на понимание текста, диалога / видео: верно – неверно, множественный выбор и т.д. – 68%; ответы на вопросы по содержанию, высказывание мнения – 64%; задания на грамматику / лексику к прослушанным текстам, просмотренным видео – 52%. Менее интересным считают задание на краткое изложение текста / видео, а также составление / варьирование диалогов – 32% и на последнем месте (24%) задание на отработку произношения (прослушать и произнести за диктором).

В следующем вопросе респондентов просили указать неудачные, по их мнению, задания в дистанционном формате. Диаграмма (рис. 3) показывает, что, к сожалению, 90% считают таким заданием отработку произношения (прослушать и произнести за диктором).

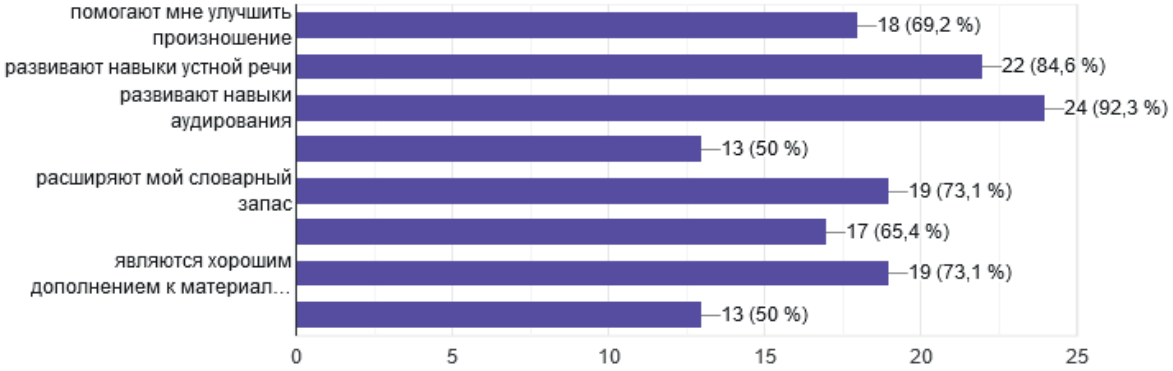


Рис. 1. Как вы в целом оцениваете работу на аспекте мультимедиа?
(Составлен авторами на основе данных анкетирования)

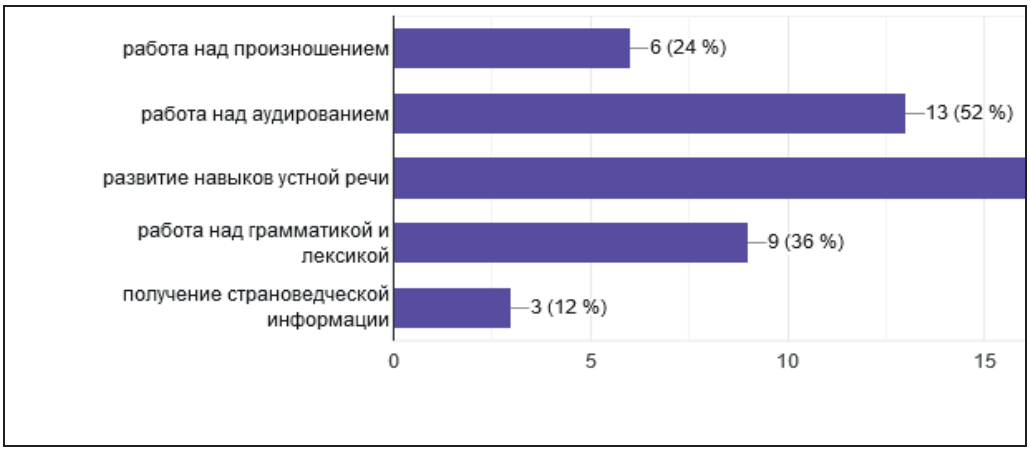


Рис. 2. В каких пунктах Вы видите улучшения при переходе на дистанционный формат?
(Составлен авторами на основе данных анкетирования)

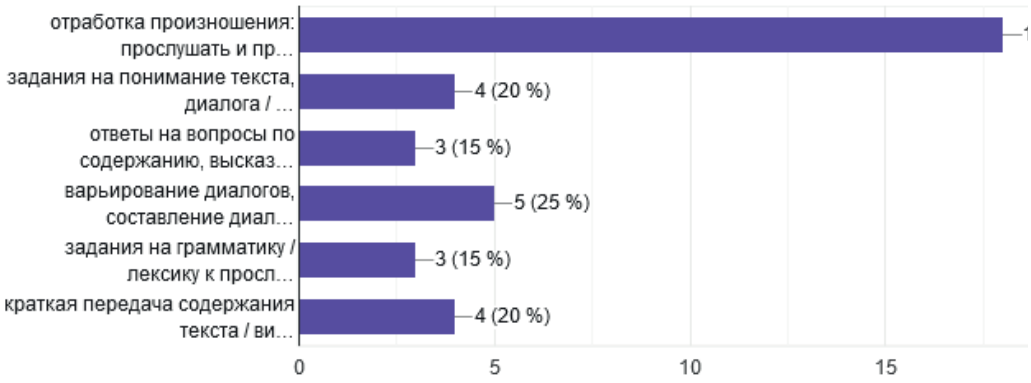


Рис. 3. Какие задания вы считаете неудачными в дистанционном формате?
(Составлен авторами на основе данных анкетирования)

Можем предположить, что студенты находят такие задания несколько однообразными, но они очень важны для отработки произношения, особенно на уровнях А1-А2.

С вынужденным переходом на дистанционное обучение изменился и формат домашнего задания. Многие преподаватели использовали платформу Google classroom, где студенты могли оставить выполненные задания и имели возможность ознакомиться с комментариями преподавателя. 64% респондентов отмечают увеличение объёма домашнего задания, 32% считают, что он остался на том же уровне, 8% заметили уменьшение объёма (рис. 4).

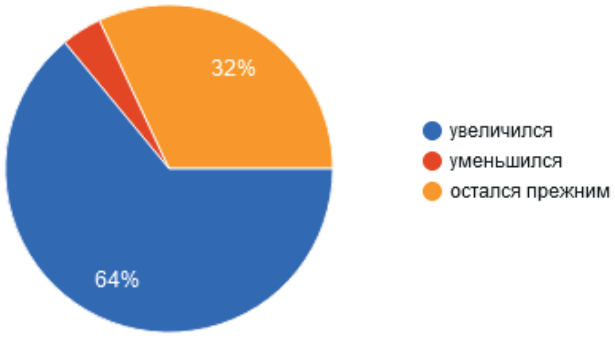


Рис. 4. Как изменился объем самостоятельной работы и домашних заданий по аспекту м/м при переходе на дистанционный формат?
(Составлен авторами на основе данных анкетирования)

Интересным является тот факт, что, по мнению опрошенных, их успеваемость не стала хуже. 48% отметили улучшение, а у 44% успеваемость осталась прежней, и лишь 8% считают, что стали хуже успевать по аспекту. В целом 40% считают, что работа в дистанционном формате стала более эффективной, 44% не видят особой разницы с работой в очном формате, и 16% считают данный вид работы менее результативным (рис. 5).



Рис. 5. Как Вы в целом оцениваете свои результаты по аспекту м/м в дистанционном формате?
(Составлен авторами на основе данных анкетирования)

Полученные результаты позволили скорректировать программу мультимедийного курса, который с осени 2020 года будет предлагаться в смешанном, а при необходимости – полностью в дистанционном формате благодаря размещению данного курса в электронной образовательной среде МГИМО, функционирующей на базе LMS MOODLE. Структура курса и тематическое содержание полностью соответствуют пособию «Im Klartext». Для всех типов заданий были подобраны соответствующие инструменты и элементы данной LMS.

Учитывая неудовлетворенность студентов работой над произношением в видеоконференциях ZOOM, разработчик курса предоставил им широкие возможности самостоятельной работы над произношением. Инструменты «страница» и «книга» позволяют интегрировать текстовый и аудио-/видеоматериал, таким образом студенты могут одновременно слушать и читать произносимый текст. На очном занятии или во время видеоконференции преподаватель может проконтролировать и оценить результаты самостоятельной работы студентов.

Для формирования аудитивных навыков лучше всего подходит инструмент «тест». Студенты слушают аудио или просматривают видео и выполняют тесты различных видов: верно/неверно, множественный выбор, вписывание про-

пущенных слов, перетаскивание пропущенных слов в пропуски, расположение высказываний в правильной последовательности, краткие ответы на вопросы. Все тесты дают возможность самостоятельной проверки и оценивания результата, разработчик может ограничить время и количество выполнений одного и того же теста. На очном занятии или во время видеоконференции можно сосредоточиться на формировании коммуникативной и межкультурной компетенций: варьирование и презентация прослушанных диалогов, передача содержания и высказывание своего мнения о прослушанных текстах и просмотренных видео, а также обсуждение лингвострановедческой информации и сравнение с реалиями родной лингвокультуры. Инструмент «тест» подходит также для формирования и контроля лексико-грамматических навыков.

Для формирования компетенции письменной речи можно использовать типы заданий для групповой («форум», «вики») и индивидуальной («письменное задание») работы.

Таким образом, электронная часть смешанного курса расширяет возможности внутренней дифференциации группы и учебной автономии студентов. Наряду с обязательными заданиями, сложность которых соответствует уровню учебного пособия, разработчик разместил на платформе дополнительные аутентичные видео повышенной сложности, скетчи, а также ссылки на аудиотексты и видео на сторонних ресурсах с интерактивными заданиями к ним. Подводя итоги, можно констатировать, что благодаря наличию современных технологий видеосвязи и разработанных учебных онлайн-платформ занятия в дистанционном формате позволяют временно заменить очныое обучение без значительной потери качества и падения показателей успеваемости. Создание основы для смешанных курсов на онлайн-платформе позволит в дальнейшем интенсифицировать процесс обучения благодаря более эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Беляева И.Г. Повышение эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Глобальный научный потенциал*. 2017; № 4 (73): 13 – 17.
2. Зимина Е.А. Преподавание домашнего чтения на занятиях по немецкому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий (из опыта работы в неязыковом вузе). *Научный диалог*. 2018; № 8: 247 – 260.
3. Кравцова О.А., Ястребова Е.Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 18 (2): 48 – 57.
4. Methodological framework for developing cultural studies tasks based on German television programs. *The Turkish Online Journal of Design Art an Communication*. 2016; Т. 6: 3406 – 3411.
5. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* Серия: педагогика. 2007; № 7 (70): 62 – 67.
6. Принципалова О.В. Развитие навыков и умений письменной речи на разных этапах изучения иностранного языка (на примере изучения немецкого языка как второго у студентов-международников). *Kant.* 2018; № 2 (27): 116 – 120.
7. Середа Л.И. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в техническом вузе. *Культура. Наука. Образование*. 2018; № 2 (47): 146 – 156.
8. Хосаинова О.С. Система заданий для обучения идиоматике немецкого языка на основе межкультурного подхода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 6-2 (60): 206 – 208.
9. Чигашева М.А., Ионова А.М. Профессиональная направленность языковой подготовки по немецкому языку в вузе. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 10: 64 – 68.

References

1. Belyaeva I.G. Povyshenie `effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2017; № 4 (73): 13 – 17.
2. Zimina E.A. Prepodavanie domashnego chteniya na zanyatiyah po nemeckomu yazyku s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij (iz opyta raboty v neyazykovom vuze). *Nauchnyj dialog*. 2018; № 8: 247 – 260.
3. Kravcova O.A., Yastrebova E.B. Sovremennyj autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 18 (2): 48 – 57.
4. Methodological framework for developing cultural studies tasks based on German television programs. *The Turkish Online Journal of Design Art an Communication*. 2016; T. 6: 3406 – 3411.
5. Plehanova M.V. Mezhkul'turnyj komponent kak osnova formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii pri obuchenii inoyazychnomu obscheniyu studentov tehnicheskogo vuza. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: pedagogika. 2007; № 7 (70): 62 – 67.
6. Principalova O.V. Razvitie navykov i umenij pis'mennoj rechi na raznyh `etapah izucheniya inostrannogo yazyka (na primere izucheniya nemeckogo yazyka kak vtorogo u studentov-mezhdunarodnikov). *Kant.* 2018; № 2 (27): 116 – 120.
7. Sereda L.I. Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku v tehnicheskom vuze. *Kul'tura. Nauka. Obrazovanie*. 2018; № 2 (47): 146 – 156.
8. Hosainova O.S. Sistema zadanij dlya obucheniya idiomatike nemeckogo yazyka na osnove mezhkul'turnogo podhoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 6-2 (60): 206 – 208.
9. Chigasheva M.A., Ionova A.M. Professional'naya napravlennost' yazykovoj podgotovki po nemeckomu yazyku v vuze. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2017; № 10: 64 – 68.

Статья поступила редакцию 25.02.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-76-79

Avetisyan A.D., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*

Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

THE USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING CRIMINAL INVESTIGATION OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article reveals possibilities of training students at higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia using innovative methods of training for their successful performance of official duties in operational-search units of internal affairs bodies. The authors consider features of conducting classroom classes: lectures, seminars and practical lessons with the participation of cadets studying in the specialty "Law Enforcement", specialization "Operational-Search Activities". These types of classes are based on the model of the criminal investigation officer and the need to form competencies for his practical activities in the internal affairs bodies. The authors conclude that the use of innovative teaching methods by teachers in lectures, seminars and practical classes, combined with various non-auditing types of work, allows them to prepare students for practical activities in the operational and investigative units of the criminal investigation.

Key words: **student, teacher, didactics and methodology, innovative teaching methods, educational process, model of criminal investigation officer, educational organizations of higher education of Ministry of Internal Affairs of Russia, innovative technologies.**

А.Д. Аветисян, *канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

А.А. Рясов, *канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

Г.Г. Жигалова, *канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Статья раскрывает возможности подготовки обучающихся в высших учебных заведениях МВД России с использованием инновационных методов обучения с целью успешного выполнения ими служебных обязанностей в оперативно-розыскных подразделениях органов внутренних дел. Авторы рассматривают особенности проведения аудиторных занятий: лекций, семинарских и практических занятий с участием курсантов, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность», специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Данные виды занятий основываются на модели сотрудника уголовного розыска и необходимости формирования компетенций для его практической деятельности в органах внутренних дел. Авторы приходят к выводу, что использование преподавателями инновационных методов обучения на лекциях, семинарах и практических занятиях в сочетании с различными неаудитинговыми видами работ позволяет им подготовить студентов к практической деятельности в оперативно-следственных подразделениях уголовного розыска.

Ключевые слова: **обучающийся, преподаватель, дидактика и методика, инновационные методы обучения, учебно-воспитательный процесс, модель сотрудника уголовного розыска, образовательные организации высшего образования МВД России, инновационные технологии в процессе обучения.**

В современных условиях сложной оперативной обстановки в Российской Федерации для защиты прав и законных интересов граждан, общества и государства и эффективности раскрытия различных категорий преступлений имеется необходимость оптимизировать организацию учебно-воспитательного процесса курсантов с помощью инновационных методов в высших учебных заведениях системы МВД России.

Использованию инновационных методов обучения в учебном процессе при подготовке специалистов в высших учебных заведениях уделяли внимание следующие ученые: А.Р. Акзигитов, А.В. Афанасьева, А.Н. Бузин [1], А.В. Бычков, Ю.П. Гармаев [2], А.Р. Лаврентьев [3], Е.И. Троян [4], В.А. Хрисанов, В.Л. Михайликов, С.Н. Колмыков [5] и другие ученые [6 – 8]. В процессе обучения курсантов в высших образовательных организациях системы МВД России для их служебной деятельности в оперативно-розыскных подразделениях органов внутренних дел применяются различные инновационные методы обучения, которые мы рекомендуем использовать в учебном процессе для формирования у них личных, моральных и деловых качеств профессионального сотрудника уголовного розыска.

В настоящее время преподавателям важно решить задачу организации учебно-воспитательного процесса с обучающимися для создания благоприятных предпосылок по закреплению в процессе обучения прочных знаний, выработки навыков и умений, которые позволят обучающимся в практической деятельности выполнять свои обязанности, взаимосвязанные с их оперативно-служебной деятельностью. Возможности эффективной оперативно-служебной деятельности обучающихся тесно взаимосвязаны с использованием преподавателями, работающими с указанной категорией обучающихся, различных инновационных технологий обучения в учебно-воспитательном процессе.

Для оптимальной подготовки будущих сотрудников уголовного розыска важно определить модель оперуполномоченного уголовного розыска. В процессе проведения аудиторных занятий и самостоятельной работы должна прослеживаться взаимосвязь реализации дидактики и методики в учебном процессе и ориентирования инновационных методов обучения на формирование у обучающихся культурных и профессиональных компетенций, которые должны соответствовать ФГОС ВО для специальности «Правоохранительная деятельность» специализации «Оперативно-розыскная деятельность» по узкой специализации «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска».

С учетом разработки модели сотрудника уголовного розыска для закрепления у курсанта необходимых теоретических знаний, формирования навыков и умений принятия решений в оперативно-служебных ситуациях преподавателям кафедр следует подготовить методическое обеспечение с учетом практической направленности их деятельности в оперативно-розыскных подразделениях, которое возможно использовать преподавателями и обучающимися в учебном процессе при проведении аудиторных занятий и в процессе самостоятельной работы курсантов.

В разработанных методических материалах должна прослеживаться взаимосвязь между изучаемыми дисциплинами на всех этапах, которые имеют определенную преемственность в процессе формирования знаний и умений обучающегося на разных этапах его подготовки. Вышеуказанные материалы позволят к моменту завершения обучения сформировать у выпускника общекультурные и профессиональные компетенции и подготовить его к служебной деятельности в оперативно-розыскных подразделениях. В данных методических материалах должен прослеживаться комплексный подход взаимосвязей изучаемых дисциплин с этапами формирования общекультурных и профессиональных компетенций у обучающегося.

Для формирования профессиональной компетенции – «способности применять в профессиональной деятельности сотрудника оперативно-розыскного подразделения по усвоению теоретических основ раскрытия и расследования преступлений, а также использования для установления истины по конкретным делам» – мы рекомендуем использовать технико-криминалистические методы и средства, наглядные пособия-имитаторы, компьютерные тестовые системы, тактические приемы проведения следственных действий, формы организации и методики раскрытия и расследования отдельных видов и групп преступлений в части квалифицированного применения нормативных правовых актов в конкретной сфере профессиональной деятельности. Преподаватели при проведении занятий по дисциплинам «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)», «Дознание в органах внутренних дел», «Криминалистика», «Первая помощь», «Судебная медицина и судебная психиатрия» и др. используют инновационные методы обучения в процессе чтения лекций, такие как лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками, лекции с вкрапленными заданиями.

Так, например, при изучении темы «Принципы уголовного судопроизводства» по дисциплине «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» преподаватель демонстрирует видеофрагмент по реализации сотрудником полиции принципа неприкосновенности жилища. Курсантам предлагают провести анализ конкретной ситуации и определить правомерность действий сотрудника полиции при нарушении указанного в видеофрагменте конституционного права гражданина. Кроме того, предлагают определить последовательность решений и действий сотрудника уголовного розыска для установления сведений, имеющих значение доказательства при проведении осмотра жилища, обыска в жилище, выемки в жилище. После выступления одного из курсантов преподаватель проводит анализ заслушанного мнения и обоснования, приведенного курсантом для формирования верного подхода и алгоритма профессиональной деятельности сотрудника полиции, который позволит обучаемому при выполнении служебных задач разъяснить гражданам основание для ограничения конкретного конституционного права, последовательности своих действий, направленных на достижение цели уголовного судопроизводства, уголовное преследование лица, совершившего преступление.

В ходе лекции преподаватель приводит кратко в устной форме ситуацию из практической деятельности сотрудника полиции о создании гарантий для обеспечения права подозреваемого, обвиняемого на защиту при пресечении преступления на месте его совершения. При осуществлении анализа курсантом предложенной ситуации преподаватель проверяет владение курсантом положений уголовно-процессуального закона и Федерального закона РФ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 24.02.2021) и его готовность к принятию решений в данной ситуации по предупреждению совершения новых преступлений и соблюдении права на защиту лица, совершившего преступление. Преподаватель разъясняет курсантам важность выполнения сотрудником оперативно-розыскного подразделения профессиональных задач по раскрытию преступления и соблюдению вышеуказанного принципа уголовного судопроизводства. Аналогичным образом преподаватель с участием курсантов разбирает содержание основных конституционных принципов уголовного судопроизводства.

Для чтения лекции с заранее запланированными ошибками преподавателю следует провести подготовительную работу, которая заключается в необходимости включения в текст лекции определенного количества ошибок, которые имеют непосредственное отношение к профессиональной деятельности сотрудников уголовного розыска. Кроме этого, курсантам перед лекцией в часы самостоятельной работы целесообразно изучить положения темы, которая будет изучена на лекции для получения предварительных знаний. Так, в ходе чтения лекции по теме «Участники уголовного судопроизводства» по дисциплине «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)», рассматривая полномочия сотрудников органа дознания, преподавателю важно обратить внимание курсантов на полномочия по проведению процессуальных действий по преступлению, выявленному сотрудником оперативно-розыскного подразделения, и привести конкретную ситуацию из практической деятельности. После обозначения профессиональной ситуации курсантам предлагают самостоятельно завершить ее анализ и обнаружить возможность выполнения процессуальных действий по преступлению, по которому сотрудник полиции проводил или проводит оперативно-розыскные мероприятия. После выслушивания позиции курсанта по данному положению преподаватель проводит анализ суждений курсанта и обращает внимание других курсантов на недопустимость выполнения любых процессуальных

действий в данной ситуации. Преподаватель акцентирует внимание курсантов на профессиональной ситуации, взаимосвязанной с выполнением указаний дознавателя, полученных сотрудником оперативно-розыскного подразделения для выполнения процессуальных действий при расследовании уголовного дела. Одному из курсантов предлагают дать ответ о последовательности своих действий при получении указаний от дознавателя. После заслушанного ответа преподаватель разъясняет курсантам, что для выполнения указаний дознавателя должно быть составлено письменное поручение, направляемое начальнику органа дознания, и в дальнейшем сотрудником уголовного розыска могут быть выполнены процессуальные действия по уголовному делу, а в случае необходимости нарушения конституционных прав граждан при направлении письменного поручения начальнику отдела полиции дознаватель обязан к данному документу приложить постановление судьи о разрешении проведения следственного действия.

Для обеспечения чтения лекции с вкрапленными заданиями преподавателю следует сформулировать задачи для подготовки курсантов во время самостоятельной работы по изучению положений темы, которые будут рассмотрены на лекции, для оптимального выполнения задания в ходе ее. Так, например, при чтении лекции по дисциплине «Дознание в органах внутренних дел» по теме «Возбуждение уголовного дела» преподаватель знакомит курсантов с ситуацией обращения гражданина к сотруднику уголовного розыска по преступлению, которое относится к делу частного обвинения, либо к делу частно-публичного обвинения. Курсантам предлагают определить алгоритм своих действий при приеме заявления по данной категории дел. При получении ответа преподаватель после проведённого анализа разъясняет курсантам, что по этой категории дел сотруднику полиции необходимо учитывать беспомощное состояние заявителя, его материальную и должностную зависимость от лица, совершившего преступление. В случае неустановления вышеуказанных обстоятельств по делам частного обвинения сотрудник полиции предлагает заявителю обратиться с заявлением к мировому судье, к подсудности которого относится заявление о преступлении. Кроме этого, преподаватель демонстрирует аудитории анализ поводов и оснований для возбуждения уголовного дела и порядок регистрации и разрешения сообщений о преступлениях по различным категориям уголовных дел.

При проведении лекционного занятия по дисциплине «Криминалистика» по теме «Общие положения криминалистической техники и технико-криминалистического обеспечения раскрытия расследования преступлений» посредством использования криминалистических средств и криминалистической техники на учебном занятии возможно реализовать инновационное применение принципа наглядности в рамках лекции-визуализации.

Лекция-визуализация с демонстрацией преподавателем и использованием слушателями криминалистических средств и криминалистической техники способствует формированию у обучающихся навыка преобразования устной информации в визуальную форму, что, в свою очередь, формирует профессиональное мышление за счет систематизации имеющихся знаний. Проблемная ситуация, созданная на лекции, дает психологическую установку на изучение материала. Подобное использование принципа наглядности – последовательная подача информации через ее слуховое, зрительное и тактильное восприятие в совокупности с мыслительной деятельностью способствует более эффективному освоению дисциплины, повышению качества знаний слушателей и мотивации на результаты и достижения в профессиональной служебной деятельности.

При проведении практических занятий по дисциплине «Криминалистика» также возможно применение инновационных методов, таких как «Ролевая игра», «Ситуационный анализ», «Кейс-метод» и др.

Метод ролевой игры наиболее хорошо раскрывается при проведении практических занятий по разделу «Криминалистическая тактика» по таким темам, как «Тактика следственного осмотра», «Тактика обыска и выемки», «Тактика допроса и очной ставки», «Тактика предъявления для опознания» и др. При изучении данных тем возможно разделение групп на подгруппы, распределение ролей между участниками и моделирование практических ситуаций, наиболее приближенных к реальным условиям. Для достижения максимального чувства реальности происходящего рекомендуется проводить такие занятия на криминалистических полигонах «Жилая комната», «Магазин», «Офис» и др.

С положительной стороны в рамках подготовки сотрудника оперативно-розыскных подразделений при проведении практических занятий по дисциплине «Судебная медицина и судебная психиатрия» зарекомендовала методика с использованием кейс-метода. Под кейсом при проведении практического занятия понимаем многоэтапный процесс решения ситуации, ограниченный условиями, нормативными документами, поставленными задачами. Так, при проведении занятия по теме «Судебно-медицинская танатология» курсанту необходимо на первом этапе решения кейса заполнить таблицу «Определение давности наступления смерти» с использованием лекционного материала и основной литературы, рекомендованной для подготовки к занятиям. На втором этапе решения кейса курсант получает ситуационную задачу, в которой указана конкретная ситуация по осмотру трупа на месте его обнаружения, указаны трупные изменения, но допущены определённые неточности, требующие от обучающегося внимательного изучения и обнаружения заложенных в задачу неточностей. На третьем этапе решения курсант приводит ответы на вопросы, включённые в кейс. С целью освоения нормативной базы курсанту предлагают воспользоваться нормативными правовыми документами, входящими в особые условия использования кейса. На выходе курсант демонстрирует решение кейса, обосновывая его данными литературы, полученными на первом этапе, сведениями, почерпнутыми из нормативной базы, а также исправляет обнаруженные неточности. Примечательно, что при решении кейса преподаватель выступает в роли куратора, консультанта, но не исправляет обнаруженные ошибки, предлагая проанализировать решение кейса остальным курсантам. Данная педагогическая технология стимулирует творческий подход обучающихся к изучению материала, не позволяет надеяться на готовое решение, но дает возможность услышать альтернативный вариант решения ситуации от других курсантов. Так как кейс составлен из практических задач-ситуаций, данный вид проведения занятия имеет выраженный практико-ориентированный подход.

Большой интерес и практическую значимость при подготовке сотрудников органов внутренних дел приобрёл метод визуализации при проведении практического занятия по дисциплине «Первая помощь» с курсантами первого курса по вопросу «Порядок и правила осмотра пострадавшего». Данный вопрос требует от обучающегося чёткого знания приказа, согласно которому проводят осмотр пострадавших. Реализация метода требует от преподавателя подготовки тренажёра сердечно-лёгочной и мозговой реанимации и набора «имитаторов ранений и поражений». Один из обучающихся размещает на теле «пострадавшего» раны, не указывая опрашиваемому курсанту место их локализации на теле манекена. Другой курсант, используя знание Приказа Минздравсоцразвития России № 477н «Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи» от 04.05.2012, в соответствии с которым проводит осмотр пострадавшего, обнаруживает «повреждения» на теле. Важно, что в указанной ситуации присутствует соревновательный компонент, стимулирующий использование полученных в ходе самостоятельной подготовки знаний.

Использование преподавателями инновационных методов обучения при проведении лекций, семинарских и практических занятий в сочетании с различными внеаудиторными видами работ позволяет подготовить обучающихся к практической деятельности в оперативно-розыскных подразделениях уголовного розыска.

Библиографический список

1. Акзигитов А.Р., Афанасьева А.В., Бузин А.Н. и др. *Современная наука: от теории к практике*: монография. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. Пенза, 2020.
2. Бычков А.В. Практическая составляющая обучения в профессиональной стратегии студента-юриста уголовно-правовой специализации. *Юридическое образование и наука*. 2010; № 2: 17 – 22.
3. Лаврентьев А.Р. О конституционной модели подготовки юристов. *Конституционное и муниципальное право*. 2013; № 9: 63 – 65.
4. Троян Е.И. *Профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел к комплексным силовым действиям в оперативно-служебных ситуациях*: монография. Тюмень, 2019.
5. Хрисанов В.А. *Комплексное обучение и воспитание курсантов и слушателей в условиях инновационного развития Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина*: монография. Белгород, 2019.
6. 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.
7. 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.
8. 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.

References

1. Akzigitov A.R., Afanas'eva A.V., Buzin A.N. i dr. *Sovremennaya nauka: ot teorii k praktike*: monografiya. Pod obschej redakciej G.Yu. Gulyaeva. Penza, 2020.
2. Bychkov A.V. Prakticheskaya sostavlyayuschaya obucheniya v professional'noj strategii studenta-yurista ugolovno-pravovoj specializacii. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 2: 17 – 22.
3. Lavrent'ev A.R. O konstitucionnoj modeli podgotovki yuristov. *Konstitucionnoe i municipal'noe pravo*. 2013; № 9: 63 – 65.
4. Troyan E.I. *Professional'naya podgotovka sotrudnikov organov vnutrennih del k kompleksnym silovym dejstviyam v operativno-sluzhebnyh situaciyah*: monografiya. Tyumen', 2019.

5. Hrisanov V.A. *Kompleksnoe obuchenie i vospitanie kursantov i slushatelej v usloviyah innovacionnogo razvitiya Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni I.D. Putilina*: monografiya. Belgorod, 2019.
6. 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.
7. 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.
8. 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.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

УДК 373.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-79-81

Strelnikova L.N., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Primary Education, Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educational Workers (Stavropol, Russia), E-mail: 4strelnikova@mail.ru*
Zhuravleva V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, Stavropol Regional Institute of Education Development, Advanced Training and Retraining of Educational Workers (Stavropol, Russia), E-mail: vera-zhuravleva@yandex.ru*

MODEL OF FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article studies a current problem of forming functional literacy of primary school students. The authors consider and analyze approaches to the definition of the concept and structure of functional literacy. Considerable attention is paid to the characteristics of this category proposed by N.F. Vinogradova. The article describes the model developed by the authors for the formation of functional literacy of primary school children, which is indicative in nature. In the process of its application, the content of individual blocks can be specified or supplemented. In conclusion, the authors suggest that the result of the implementation of the presented model will be an increase in the level of formation of functional literacy of primary school students. The authors conclude that the process of developing functional literacy for junior schoolchildren will be effective, if functional literacy components and their basic characteristics are identified.

Key words: **international studies of assessment of quality of education, problems of modern school education, functional literacy, structure of functional literacy, model of formation of functional literacy of primary school students.**

Л.Н. Стрельникова, *канд. филол. наук, зав. каф. начального образования Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: 4strelnikova@mail.ru*
В.В. Журавлева, *канд. пед. наук, доц., Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: vera-zhuravleva@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования функциональной грамотности младших школьников. Авторами рассмотрены и проанализированы подходы к определению понятия и структуры функциональной грамотности. Значительное внимание уделяется характеристике данной категории, предложенной Н.Ф. Виноградовой. В статье описывается разработанная авторами модель формирования функциональной грамотности младших школьников, которая носит ориентировочный характер. В процессе ее применения содержание отдельных блоков может быть конкретизировано или дополнено. В заключение авторами высказано предположение, что результатом реализации представленной модели будет повышение уровня сформированности функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: **международные исследования оценки качества образования, проблемы современного школьного образования, функциональная грамотность, структура функциональной грамотности, модель формирования функциональной грамотности младших школьников.**

Сегодня одной из приоритетных целей развития нашей страны в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 года является повышение конкурентоспособности и качества российского образования. Авторы отмечают, что по результатам международных и национальных исследований оценки качества образования у российских школьников на достаточно высоком уровне сформированы предметные знания. При этом задания, предполагающие применение предметных знаний в условиях, связанных с реальными жизненными ситуациями, вызывают затруднения обучающихся. Среди основных направлений совершенствования общего образования РФ выделяют формирование и развитие функциональной грамотности школьников [1 – 7].

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин включают в содержание понятия «функциональная грамотность» знания, умения, навыки, которые дадут возможность человеку адаптироваться во внешней среде и функционировать в ней [1, с. 342].

А.А. Леонтьев в определении функциональной грамотности делает акцент на постоянности процесса приобретения человеком знаний, умений, навыков и на способности использовать их в реальных жизненных ситуациях [7, с. 35].

Н.Ф. Виноградова представляет функциональную грамотность младшего школьника совокупностью определенных показателей. В качестве основных автор выделяет готовность успешно взаимодействовать с постоянно изменяющимся окружающим миром; возможность решать нестандартные задачи, как учебные, так и жизненные; способность строить социальные отношения в соответствии с нормами и правилами; сформированность рефлексивных умений [2, с. 16 – 17].

Основной вопрос международного исследования PISA позволяет определить функциональную грамотность как совокупность ЗУН (в настоящий момент – компетенций), которые дают возможность человеку полноценно функционировать в современном мире.

Анализируя различные подходы к определению понятия «функциональная грамотность», Г.С. Ковалева одной из основных ее составляющих выделяет умение человека использовать знания, умения и компетенции при решении различных задач. По мнению автора, функциональная грамотность, прежде всего, проявляется в решении нетиповых проблемных задач, которые выходят за пределы учебных ситуаций. Таким образом, с целью оценки уровня функциональной грамотности учителю целесообразно предлагать обучающимся нетипичные задания, связанные с реальными жизненными ситуациями [4, с. 33].

Среди недостатков российского образования на современном этапе Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [2, с. 11] выделяют:

– несформированность у обучающихся умения осуществлять смысловое чтение;
– затруднения при решении задач, предполагающих интерпретацию информации;
– недостаточная сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование;
– затруднения в решении задач, требующих анализа, обобщения;
– неумение обучающихся высказывать предположения, строить доказательства.

Изучение обозначенной выше проблемы определило для нас необходимость разработки модели, целью которой является формирование функциональной грамотности младших школьников (рис. 1).

Методологический блок модели включает цель и основные подходы: системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, индивидуальный, дифференцированный и аксиологический.

Содержательно-операциональный блок представлен следующими компонентами:

– структура функциональной грамотности младших школьников;
– методы, формы организации обучения, виды заданий;
– обновление учебных и методических материалов;
– повышение квалификации педагогов.

Рефлексивно-оценочный блок включает процедуры контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и обучающихся.

В процессе разработки модели мы сочли необходимым более подробно остановиться на характеристике функциональной грамотности, предложенной Н.Ф. Виноградовой. Автор выделяет предметные компоненты,



Рис. 1. Модель формирования функциональной грамотности младших школьников

соответствующие основным учебным предметам НОО, и интегративные компоненты: языковая, математическая, естественнонаучная, литературная грамотность.

При проектировании процесса формирования функциональной грамотности младших школьников Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [2] предлагают в качестве приоритетного вида деятельности обучающихся рассматривать поисково-исследовательскую деятельность. Этот вид деятельности обучающихся должен быть направлен на формирование умений: выдвигать гипотезы, строить доказательства, оценивать возможность преодоления интеллектуального препятствия при его возникновении, работать с информацией (поиск, анализ, обобщение, интерпретация).

Особую роль в формировании функциональной грамотности младших школьников играет совместная деятельность обучающихся. Данная форма организации обучения способствует формированию познавательных и регулятивных учебных действий. Выявлению и минимизации трудностей в процессе формирования функциональной грамотности способствует учебный диалог.

Процесс формирования функциональной грамотности младших школьников будет эффективным при использовании специально сконструированной системы заданий:

– ситуационные задачи или задания, содержание которых приближено к реальной действительности и связано с различными сферами человеческой деятельности;

– задачи метапредметного содержания, которые могут быть решены при использовании предметных ЗУНов (информационные, поисково-исследовательские, творческие).

При этом задания должны соответствовать следующим критериям:

– контекст заданий предполагает решение проблемных ситуаций, связанных с повседневной жизнью;

– разнообразие заданий по типу (стандартные или интерактивные) и форме (с открытым ответом, с закрытым ответом, с развернутым ответом);

– представление заданий в различных информационных форматах (текст, таблица, график, схема, диаграмма и т.д.).

Можно выделить две основные цели использования специально сконструированной системы заданий: диагностическая (включая текущую оценку) – оценка достижения планируемых результатов и выявление реальных возможностей обучающихся, их индивидуальных затруднений; формирующая – достижение планируемых результатов на каждом этапе урока.

Формированию математической грамотности младших школьников способствует решение нестандартных задач, погружение обучающихся в ситуации, близкие к реальным. В качестве приоритетных стратегий и приемов работы с текстом можно выделить следующие: мозговой штурм, чтение про себя с вопросами, чтение про себя с остановками, чтение про себя с пометками, фишбон, дерево предсказаний, вопросы после текста, синквейн, кубик Блума, инсерт, двойной дневник, сюжетная таблица, кластер, интеллект-карта.

Одним из направлений повышения эффективности процесса образования, в частности формирования функциональной грамотности, мы определяем обновление учебно-методического обеспечения. Как показывает практика, несмотря на достаточно широкий выбор вариативных программ для начального образования, предлагаемое содержание не дает возможности в полной мере формировать функциональную грамотность младших школьников. Актуальным сегодня становится обновление учебных и методических материалов.

Одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики является решение вопроса по обеспечению системы образования высококвалифицированными кадрами. Сегодня необходимы механизмы, мотивирующие учителей к совершенствованию профессиональных компетенций с учетом требований профессионального стандарта педагога, позволяющие осознать необходимость непрерывного профессионального развития. С целью совершенствования профессиональных компетенций учителей начальных классов в вопросах формирования функциональной грамотности младших школьников сотрудниками кафедры начального образования СКИРО ПК и ПРО разработана и реализуется программа КПК «Формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся начальной школы» трудоемкостью 72 часа. Содержание программы спроектировано с учетом профессиональных затруднений и дефицитов педагогов Ставропольского края. Также кафедрой начального образования проводятся методические мероприятия по вопросам формирования как функциональной грамотности в целом, так и отдельных ее компонентов.

Особую актуальность в процессе формирования функциональной грамотности имеет контроль динамики развития отдельных ее компонентов, как предметных, так и интегративных. Этим обусловлено выделение в модели рефлексивно-оценочного блока. Проектируя содержание данного компонента модели, мы опирались на основные виды контрольно-оценочной деятельности педагога и младших школьников, определенные М.И. Кузнецовой [5]. Ключевым видом контрольно-оценочной деятельности современного педагога автор определяет педагогическую диагностику. Данный вид диагностики дает возможность учителю получить полную объективную оценку учебных возможностей ребенка.

Одним из условий совершенствования качества образования является мониторинг образовательных достижений обучающихся. Уровень сформированности функциональной грамотности младших школьников оценивается в рамках международных (TIMSS, PIRLS) и национальных исследований (НИКО).

Таким образом, процесс формирования функциональной грамотности младших школьников будет эффективным, если:

– определены компоненты функциональной грамотности и их основные характеристики;

– спроектирована и реализуется специальная система задач и заданий, соответствующая критериям, описанным выше;

– организована поисково-исследовательская деятельность обучающихся;

– осуществляется контроль динамики отдельных компонентов функциональной грамотности.

В рамках данной статьи рассмотрена разработанная нами модель формирования функциональной грамотности младших школьников, которая носит ориентировочный характер. В процессе ее применения содержание отдельных блоков может быть конкретизировано или дополнено. Мы предполагаем, что результатом реализации представленной модели будет повышение уровня сформированности функциональной грамотности младших школьников.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника:* книга для учителя. Москва, 2018.
3. Ковалева Г.С. На пути решения стратегических задач. *Вестник образования России*. 2019; № 14: 49 – 52.
4. Ковалева Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности. *Вестник образования России*. 2019; №16: 32 – 36.
5. Кузнецова М.И. *Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников*: пособие для учителя. Москва, 2014.
6. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018). Available at: https://base.garant.ru/71937200
7. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла*. Под научной редакцией А.А. Леонтьева. Москва, 2003.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.
2. Vinogradova N.F., Kochurova E.`E., Kuznecova M.I. i dr. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika:* kniga dlya uchitelya. Moskva, 2018.
3. Kovaleva G.S. Na puti resheniya strategicheskih zadach. *Vestnik obrazovaniya Rossii*. 2019; № 14: 49 – 52.
4. Kovaleva G.S. Chto neobhodimo znat' kazhdomu uchitelyu o funkcional'noj gramotnosti. *Vestnik obrazovaniya Rossii*. 2019; №16: 32 – 36.
5. Kuznecova M.I. *Sovremennaya sistema kontrolya i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2014.
6. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*: Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 (red. ot 19.07.2018). Available at: https://base.garant.ru/71937200
7. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla*. Pod nauchnoj redakciej A.A. Leont'eva. Moskva, 2003.

Статья поступила в реакцию 28.02.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-81-83

Suleimanova Z.Z., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Director of Museum-Reserve – Ethnographic Complex "Dagestan Aul" (Makhachkala, Russia)*
Magomedgadzhieva E.M., *senior teacher, Department of Decorative Arts and Teaching Techniques, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rajabov-izo@mail.ru*

FORMS AND METHODS OF HANGING THE EFFECTIVENESS OF DEVELOPING ARTISTIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF FOLK COSTUME. The article deals with the increasing effectiveness of forming the artistic culture among students of 5–7 grades through the study of folk costume. Before talking about this theme, which is elected as the articles' main theme, the researchers discuss the key features of the schoolchildrens' artistic culture developing process. Because of the importance, they must be taken into account when introducing the study of national costume in the 5–7 grade arts courses. The following subjects are considered: levels of students' artistic perception (low, medium and high), its structural components, as well as the system of students' artistic culture forming that exists in modern schools. The work also considers the most effective forms of arts classes with studying elements of the national costume.

Key words: **folk costume, art culture, schoolchildren, pedagogical process, art object, artistic taste, forms and methods.**

З.З. Сулейманова, *д-р пед. наук, директор Музея-заповедника – этнографический комплекс «Дагестанский аул», г. Махачкала*
Э.М. Магомедгаджиева, *ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: rajabov-izo@mail.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО КОСТЮМА

В настоящей статье освещаются наиболее значимые формы и методы повышения эффективности процесса формирования художественной культуры у учащихся 5 – 7 классов посредством изучения народного костюма. Непосредственно перед разговором об основном предмете рассмотрения данной статьи характеризуются существенные особенности процесса развития художественной культуры школьников, которые необходимо учитывать при внедрении изучения национального костюма в курс изобразительного искусства. В том числе рассмотрению подвергаются уровни художественного восприятия, их структурные составляющие, а также важнейшие особенности системы формирования художественной культуры учеников, существующей в современных школах. Далее рассматриваются наиболее эффективные формы занятий по изобразительному искусству с элементами изучения национального костюма.

Ключевые слова: **народный костюм, художественная культура, школьники, педагогический процесс, художественный объект, художественный вкус, формы и методы.**

Формирование художественной культуры школьников средствами народного костюма является актуальной проблемой в отечественной педагогике.

Данная проблема нашла своё освещение в педагогической литературе, однако практические методы её реализации отработаны ещё недостаточно хорошо [1 – 5].

На базе Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ) было спроектировано исследование, направленное на изучение процесса формирования художественной культуры школьников средствами народного костюма, которое в дальнейшем было проведено в ряде образовательных учреждений Республики Дагестан.

В качестве основного метода изучения процесса формирования художественной культуры школьников средствами народного костюма нами был избран эксперимент. При его проведении мы учитывали следующие критерии:

1. Наличие у школьников интереса к культурным ценностям своего народа.
2. Умение обучающихся распознавать характерные особенности различных образцов народного костюма.
3. Понимание учащимися значения народного костюма в процессе формирования художественного и декоративного образа.
4. Общий уровень эстетической воспитанности обучающихся.

Результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о важности привития современному поколению молодых людей представлений об исторической значимости народных костюмов, сохранения и приумножения национальных традиций для будущих поколений [1, с. 57].

При анализе результатов проведённого эксперимента по развитию художественной культуры учащихся 5 – 7 классов посредством изучения народного костюма следует учитывать уровни художественного восприятия школьников. В их числе могут быть выделены следующие:

- высокий – умение адекватно и целостно воспринимать эстетический объект в единстве формы и содержания, подразумевает гармоничное сочетание интеллектуального и эмоционального;
- средний – высокая степень развития интеллектуального восприятия художественного объекта при низкой – эмоционального либо ограниченные показатели интеллектуального восприятия объекта при его ярком эмоциональном восприятии;
- низкий – недостаточное развитие эмоционального и интеллектуального восприятия объекта.

При этом если эмоциональный художественный опыт индивида недостаточен, то у него, как правило, наблюдается несоответствие эмоциональных откликов качествам художественного объекта [5, с. 16].

Важной частью художественного сознания как сложного социально-психического образования является художественный вкус. На настоящем этапе изучения данной проблематики можно выделить следующие его составляющие:

- психофизиологическая – движущие психические мотивационные качества личности;
- социальная – диалектическое единство общего и особенного, коллективного и индивидуального, общественного и личного;
- гносеологическая – индивидуальное проявление вкуса, базирующееся на представлениях о различных проявлениях эстетического.

Процесс функционирования интересов, эмоций и вкусовых предпочтений личности катализируют её эстетические потребности. Последние представляют собой комплекс внутренних требований сознания к эмоционально-интеллектуальным оценкам явлений реальности и искусства, проявляющихся в разнообразных видах деятельности (игровая, учебно-познавательная, учебная, трудовая, общественная).

Таким образом, модель художественной культуры в ее педагогическом аспекте включает ряд структурных составляющих:

- мотивационно-потребностная точка зрения, развитие которой требует от учителя стимулирования социально-эстетических мотивов с потребностями;
- эмоционально-ценностный аспект, направленный на развитие отношений к эстетическим реалиям народного костюма как к духовной ценности;
- деятельностный аспект – влияние на процесс художественного формирования учащихся окружающей среды, природы, учебной и трудовой деятельности, образцов народного костюма.

Если говорить о системе формирования художественной культуры, выступающей составной частью в общей школьной воспитательной системе, то ее можно представить в виде сочетания взаимосвязанных и взаимодействующих элементов эстетического сотрудничества. Она включает ряд структурных компонентов:

- педагогические и методологические принципы как основа построения и действия системы;
- цели и задачи художественной подготовленности школьника;
- программа художественной подготовленности школьника;
- педагогические условия деятельности.

В условиях современной школы формирование художественной культуры учащихся должно быть насыщено ценностями культуры и искусства своего народа, формированием национального самосознания, национальной гордостью. Таким образом, оптимальным средством формирования художественной культуры представляется народный костюм. Его изучение с высокой вероятностью будет способствовать формированию у учащихся национального самосознания, уважения к культурному и историческому прошлому народов России и мира. Оно сможет интенсифицировать процесс освоения школьниками общечеловеческих и этнокультурных ценностей [4, с. 4]. Результаты нашего эксперимента показывают, что знакомство школьников с образцами народного костюма Дагестана содействует также более глубокому освоению ими исторического, краеведческого материала, географии, литературы.

В ходе изучения дисциплин эстетического цикла учителям следует уделять повышенное внимание процессу формирования художественной культуры школьников посредством знакомства их с различными образцами народного костюма. При этом, как отмечает С.Р. Дамаданова, «изучение народных художественных промыслов Дагестана позволяет проследить взаимодействие национальных и иноэтнических традиций в художественном оформлении традиционной одежды с выявлением специфики художественно-образного решения костюмного ансамбля повседневного и ритуально-праздничного назначения, изучение самобытности и эстетической значимости орнаментальных композиций, органически связанных с представлениями о прекрасном, мировосприятии горцев» [3, с. 243].

Внимание учащихся народный костюм привлекает, прежде всего, силой своего воздействия на их чувственно-эмоциональную область, способствуя тем самым формированию у них художественных чувств. По мнению Т.В. Волковой, для наиболее эффективного использования народного костюма в соответствующих целях следует осуществить верную подборку его образцов «в соответствии с общим методическим замыслом и конкретной учебной задачей» [2, с. 161]. При подготовке планирующегося к изучению образца народного костюма следует учитывать его художественную и образную эстетическую выразительность. При этом он должен быть доступным для восприятия учащихся, годным для широкого использования в обучающей и воспитательной работе.

Приступая к занятию, на котором планируется познакомить учащихся с образцами народного костюма, следует, прежде всего, выбрать методы работы. В качестве последних могут быть:

- беседа о народном костюме;
- показ его образцов либо отдельных деталей;
- экскурсия в музей, посещение выставки;
- беседа с искусствоведом, мастером, художником, историком.

В ходе развития художественной культуры школьников посредством приобщения к особенностям народного костюма необходим учет художественно-технологической доступности и методической целесообразности его использования. Кроме того, следует учитывать познавательные возможности учащихся. Изучение школьниками народного костюма должно быть последовательным, его методика – научно обоснованной, подкрепленной исторически выработанными творческими эстетическими принципами народного искусства.

В связи с вышеизложенным нами была разработана система занятий. Последняя включает ознакомление и изучение различных образцов народного костюма. По нашему мнению, она с высокой степенью вероятности будет способствовать формированию художественной культуры учащихся. При этом основную цель занятий мы видим в формировании у них художественной культуры в процессе приобщения к народному костюму. Основные результаты

проведённого эксперимента были внедрены в практику общеобразовательных школ.

При подготовке эксперимента мы не обошлись без традиционных и современных апробированных форм, методов, педагогических условий, различных разработок уроков, тестов самопроверки системы занятий, которые содействовали бы развитию художественной культуры школьников. В методику обучения также входит историческая преемственность, нравственное наследие мастеров, накопленное и выработанное народом в развитии художественной культуры, в процессе творческой эволюции.

На уроках изобразительного искусства внимание уделялось произведениям мастеров народов Дагестана, представлявшимися учащимися. Каждому из них давалась эстетическая оценка. В беседе о составных частях народного искусства внимание учащихся акцентировалось не только на содержательном анализе художественных произведений, но и на правильном понимании школьниками значимости произведений декоративно-прикладного искусства в развитии художественной культуры, развитию у обучающихся знаний, умений и навыков из области декоративно-прикладного искусства. В беседах о народном костюме в целях развития интереса к национальной художественной культуре учащимся демонстрировались репродукции, иллюстрации и наглядные пособия вместе с изделиями народных мастеров народов Дагестана, входящих в состав народного костюма.

Занятия в экспериментальной части исследования включали изучение:

- сведений по предмету, обязательных к усвоению учащимися с точки зрения действующих сегодня программ по изобразительному искусству;
- современных тенденций в области развития изобразительного искусства;
- особенностей произведений декоративно-прикладного искусства, наиболее важных с точки зрения формирования художественной культуры обучающихся.

Проведённый эксперимент был направлен на решение следующих задач:

- подготовка необходимых педагогических условий, форм и методов развития художественной культуры школьников с помощью народного костюма;
- рост общего уровня художественного восприятия учащихся;
- качественное приращение учебно-творческих работ учащихся;
- повышение у школьников уровня знаний по различным вопросам, касающимся народного костюма;
- оптимизация и интенсификация процесса формирования художественной культуры школьников.

Экспериментальные занятия проводились, в том числе, и в следующих формах:

- уроки-беседы, посвящённые истории народного костюма;
- ознакомление учащихся с работами народных мастеров.

Проведённый эксперимент показал, что именно эти формы учебных занятий с наиболее высокой вероятностью способствуют формированию у школьников интереса к народному костюму и повышению уровня их художественного восприятия. Темы экспериментальных уроков раскрывались с учётом уровня знаний каждого учащегося по соответствующей проблематике. В ходе данных занятий нашёл свой применение ряд наглядных пособий, учитывающих основные направления и стилистические особенности народного костюма.

Будучи рассчитанными на учащихся 5 – 7 классов, разработанные планы-конспекты экспериментальных уроков прошли внедрение в практическую деятельность школ при непосредственном участии автора исследования, учителей изобразительного искусства, и студентов художественно-графического факультета Дагестанского государственного педагогического университета при прохождении педагогической практики в школах Республики Дагестан.

Таким образом, представленные нами планы-конспекты уроков, внедрение их в учебный процесс для использования в экспериментальном обучении представляются эффективным условием формирования художественной культуры школьников.

Через осмысление образцов народного костюма учащиеся с высокой вероятностью смогут раскрыть законы взаимности красоты и эстетики труда. Для достижения соответствующих целей их учебная и внеучебная деятельность должна быть приближена к искусству, направлена на развитие творческого начала.

Большое значение при этом имеет также развитие у школьников способностей к интеллектуальному и эмоциональному восприятию художественно-эстетического содержания народного костюма.

Библиографический список

1. Алибекова М.И. *Разработка методов анализа и классификации традиционного костюма народов Дагестана (в аспекте проектирования современной одежды).* Москва, 2006.
2. Волкова Т.В. Формирование художественной культуры у учащихся на уроках изобразительного искусства. *Человек и образование*. 2013; № 1: 161 – 165.
3. Дамаданова С.Р. Художественное оформление традиционного костюмного ансамбля горцев Дагестана. *Вестник МГУКИ*. 2011; № 6 (44): 239 – 244.
4. Кузин В.С. *Психология*. Москва, 1988.
5. Кушаев Н.А. *Эстетическое воспитание младших школьников средствами искусства*. Москва, 2001.

References

1. Alibekova M.I. *Razrabotka metodov analiza i klassifikacii tradicionnogo kostyuma narodov Dagestana (v aspekte proektirovaniya sovremennoj odezhdy).* Moskva, 2006.
2. Volkova T.V. Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury u uchaschihsya na urokah izobrazitel'nogo iskusstva. *Chelovek i obrazovanie*. 2013; № 1: 161 – 165.
3. Damadanova S.R. Hudozhestvennoe oformlenie tradicionnogo kostyumnogo ansamblya gorcev Dagestana. *Vestnik MGUKI*. 2011; № 6 (44): 239 – 244.
4. Kuzin V.S. *Psihologiya*. Moskva, 1988.
5. Kushaev N.A. *`Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami iskusstva*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-83-85

Tretyachenko D.S., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: info@inedpro.ru*

TRAINING OF MILITARY UNIVERSITY TEACHERS FOR THE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS. The growing interest of foreign countries in Russian military universities determines the active research of an actual scientific problem – the theoretical and methodological justification of the structure of training of military university teachers for the socio-cultural adaptation of foreign cadets. The work is based on the analysis of the scientific literature, the author considers the characteristic features of the socio-cultural adaptation of foreign students, due to the specifics of military educational organizations. Special attention is paid to the integration of competence, system-activity, and andragogical approaches to the development of professional and pedagogical competencies of teachers in the theory and practice of socio-cultural adaptation of foreign cadets. The novelty of the obtained results lies in the identification and characterization of diagnostic-target, content-activity and analytical-prognostic modules for training military university teachers for the socio-cultural adaptation of cadets from foreign countries. The author presents the expected results of the implementation of such a program and formulates conclusions about its importance in strengthening the authority of the Russian military education in the world.

Key words: **military education, military-technical cooperation, foreign cadets, socio-cultural adaptation, teacher training.**

Д.С. Третьяченко, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: info@inedpro.ru*

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Возрастающий интерес зарубежных стран к российским военным вузам детерминирует активные исследования актуальной научной проблемы – теоретико-методологического обоснования структуры подготовки преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных курсантов. На основе анализа научной литературы автор рассматривает характерные особенности социокультурной адаптации иностранных обучающихся, обусловленные спецификой военных образовательных организаций. Особое внимание в статье уделено интеграции компетентностного, системно-деятельностного, андрагогического подходов к развитию профессионально-педагогических компетенций преподавателей в теории и практике социокультурной адаптации

иностранных курсантов. Новизна полученных результатов заключается в выявлении и характеристике диагностически-целевого, содержательно-деятельностного и аналитико-прогностического модулей подготовки преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации курсантов из зарубежных стран. Автор представляет ожидаемые результаты реализации такой программы и формулирует выводы о ее значении в укреплении авторитета российского военного образования в мире.

Ключевые слова: **военное образование, военно-техническое сотрудничество, иностранные курсанты, социокультурная адаптация, подготовка преподавателей.**

В условиях интенсивного развития международного военно-технического сотрудничества все большей популярностью в мире пользуются российские военные вузы.

Вопросам обучения иностранных курсантов в российских вузах посвящен достаточно обширный круг исследований, в которых глубоко и всесторонне рассмотрены различные аспекты их адаптации к новым образовательным, социальным, этнокультурным условиям жизнедеятельности [1].

Исследователи отмечают, что адаптация иностранных курсантов к обучению в военном вузе включает не только их приспособление к закрытому режиму, определяющему особенности организации образовательного процесса, стиль взаимодействия в воинском коллективе, особую социально-профессиональную и межличностную среду, но и необходимость овладения новыми ролевыми моделями поведения, характерными для учебной и военно-профессиональной деятельности [2].

Сравнительный анализ широкого круга научных источников позволяет заключить, что, как особая разновидность социальной адаптации, социокультурная адаптация курсантов из зарубежных стран может быть рассмотрена как сложный процесс и результат их включения не только в образовательно-профессиональное пространство военного вуза, но и в широкую социальную среду жизнедеятельности, учитывая тип поселения, этнокультурные и демографические особенности местного социума, культурные традиции и др. [3; 4].

Проведенный нами анализ научной литературы [5] позволил сформулировать закономерный вывод о нелинейной сложности, противоречивости и длительности процесса социокультурной адаптации обучающихся из зарубежных стран [6].

Рассматривая многофакторный характер социокультурной адаптации иностранных курсантов военных вузов, следует принимать во внимание как инвариантные особенности социокультурной адаптации как научно-практического феномена, так и особенности этого процесса, обусловленные спецификой военных образовательных организаций. В этой связи важно учитывать результаты выполненных исследований, в которых выявлены специфические характеристики организации образовательного процесса в военных вузах, потенциал военно-образовательной подготовки в мотивации курсантов из зарубежных стран к осознанному овладению военной профессией; их знакомство с российской военно-профессиональной культурой и формирование на этой основе межкультурных компетенций для успешной учебной и социальной жизнедеятельности в новой социокультурной среде [5].

Особая роль в решении сложных задач социокультурной адаптации иностранных курсантов военных вузов принадлежит преподавателям, командному составу, непосредственно включенных в процессы профессионально-личностного взаимодействия в учебных воинских коллективах, состоящих из представителей зарубежных стран.

Проведенный нами анализ научной литературы [7; 8] и эмпирического педагогического опыта позволил предположить, что подготовка преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных курсантов будет успешной, если будет разработана на основе современных педагогических концепций и методологических принципов.

Целостная интеграция компетентностного, системно-деятельностного, андрагогического подходов призвана обеспечить целенаправленное развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателей военных вузов, необходимых для работы в международном контексте, с учетом их активного и осознанного включения в деятельностное овладение новыми знаниями и моделями поведения.

Гармоничное сочетание теоретической и практической подготовки с учетом индивидуально-профессиональных запросов преподавателей военного вуза, возникающих у них затруднений в процессе работы с иностранными курсантами позволит максимально учесть принципы андрагогических теорий обучения в рамках каждого из выделенных нами модулей подготовки преподавателей военных вузов к социокультурной адаптации обучающихся из зарубежных стран.

Диагностически-целевой модуль подготовки преподавателей военных вузов к социокультурной адаптации иностранных курсантов предполагает:

– целевую ориентацию профессионально-педагогической деятельности коллектива на создание условий для активного включения иностранных курсантов в новую академическую, бытовую, социокультурную среду военного вуза и местного социума;

– диагностику уровня сформированности компетенций межкультурной коммуникации преподавателей и учебно-вспомогательного персонала вуза и его структурных подразделений;

– выявление и анализ, систематизацию затруднений преподавателей в организации образовательного процесса для курсантов из зарубежных стран;

– анализ культурологической и страноведческой подготовки преподавателей военного вуза.

Содержательно-деятельностный модуль ориентирован на:

– проектирование содержания учебных разделов программы, посвященных изучению специфических особенностей академической, социально-психологической, межкультурной подготовки курсантов из зарубежных стран к обучению в российских военных вузах;

– анализ потенциала международного опыта социокультурной адаптации студентов и научно-методическое обоснование условий его эффективного использования в вузе при разработке основных образовательных программ;

– разработку интерактивных обучающих упражнений по активному включению преподавателей в овладение новыми способами профессионально-педагогической деятельности и межличностного взаимодействия с иностранными обучающимися;

– освоение преподавателями навыков адаптации учебного предметного материала с учетом уровня владения курсантами русским языком в учебно-профессиональных целях;

– анализ кейсов из опыта знакомства иностранных курсантов с традициями и культурой Российской Федерации, Краснодарского края в учебном процессе и во внеаудиторной деятельности;

– изучение эффективных механизмов вовлечения курсантов из зарубежных стран в деятельность творческих объединений и клубов, спортивных секций;

– обмен опытом по развитию профессионально-военных мотивов иностранных курсантов, их ориентации на высокий уровень боевой подготовки.

Аналитико-прогностический модуль нацелен на:

– анализ и перспективы развития накопленного в вузе опыта социокультурной адаптации иностранных студентов;

– анализ эффективных организационно-управленческих и психолого-педагогических механизмов предупреждения и преодоления барьеров в межкультурном взаимодействии с курсантами из зарубежных стран;

– разработку предложений по разработке комплексной программы по социокультурной адаптации иностранных обучающихся с учетом накопленного в вузе опыта;

– разработку целостной системы мониторинга процесса подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов;

– анализ прогностического потенциала программы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных обучающихся как конкурентного преимущества вуза на международном рынке военно-образовательных услуг;

– разработку эффективных способов диссеминации опыта подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов среди других военных образовательных организаций.

В результате разработки и реализации модулей подготовки преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных курсантов все участники программы будут знать:

– характеристики адаптационных стратегий иностранных курсантов в российских образовательных организациях;

– адаптационные барьеры курсантов из зарубежных стран;

– причины и пути преодоления адаптационных барьеров и сложностей иностранных курсантов;

– педагогические и методические приемы создания благоприятной психологической обстановки в учебном процессе с учетом этнокультурных особенностей курсантов учебных подразделений военного вуза;

– способы предупреждения межэтнических конфликтов в молодежной среде;

– методы включения межкультурного контекста в содержание изучаемого учебного материала.

По окончании обучения в рамках обучающей программы преподаватели военного вуза будут уметь:

– выявлять адаптационные барьеры курсантов из зарубежных стран;

– разрабатывать адаптационные программы для иностранных обучающихся из разных стран;

– оказывать индивидуальную педагогическую поддержку курсантам из зарубежных стран на этапе социокультурной адаптации;

– использовать оптимальные стратегии межкультурного взаимодействия и межличностного общения с иностранными курсантами в различных ситуациях жизнедеятельности;

– внедрять эффективные методы развития профессионально-военных мотивов курсантов из зарубежных стран.

Анализ и обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Подготовка преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных курсантов предполагает целостную интеграцию компетентностного, системно-деятельностного, андрагогического подходов, обеспечивающих непрерывность и прогностический характер их профессионального развития в области межкультурной коммуникации в образовательном пространстве военного вуза.

2. Системная подготовка преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных курсантов способствует укреплению авторитета российских военных образовательных организаций на международной арене, стимулируя интенсификацию военного научно-технического сотрудничества.

Библиографический список

1. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социокультурная адаптация иностранных курсантов российских военных вузов. *Социологические исследования.* 2018; № 11: 124 – 133.
2. Васьков И.Р. Адаптация курсантов к обучению в военном вузе как психолого-педагогическая проблема. *Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия:* материалы IV Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Кострома, 2018: 66 – 69.
3. Павлушкина Т.В. Проблемы адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2012; № 3 (10): 170 – 172.
4. Розин А.А. Адаптация иностранных курсантов к повседневной деятельности военного вуза. *Colloquium-journal.* 2018; № 11-5 (22): 73 – 75.
5. Скибо Т.Ю. Социально-психологические аспекты подготовки иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации. *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. 2017; № 1: 26 – 332.
6. Третьяченко Д.С. Полифункциональность педагогического сопровождения социокультурной адаптации иностранных обучающихся военных училищ. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020; № 9-2 (48): 93 – 95.
7. Алдакимова О.В. О моделировании методической системы подготовки преподавателей вуза к социокультурной адаптации иностранных студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 70 – 72.
8. Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе. *Известия ВГПУ.* 2018; № 3: 41 – 46.

References

1. Gur'yanchik V.N., Makeeva T.V. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh kursantov rossijskih voennyh vuzov. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2018; № 11: 124 – 133.
2. Vas'kov I.R. Adaptaciya kursantov k obucheniyu v voennom vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Psihologo-pedagogicheskaya deyatel'nost': sfery sotrudnichestva i vzaimodejstviya:* materialy IV Mezhregional'noj zaochnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kostroma, 2018: 66 – 69.
3. Pavlushkina T.V. Problemy adaptacii inostrannyh voennosluzhaschih v rossijskom voennom vuze. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2012; № 3 (10): 170 – 172.
4. Rozin A.A. Adaptaciya inostrannyh kursantov k povsednevnoj deyatel'nosti voennogo vuza. *Colloquium-journal.* 2018; № 11-5 (22): 73 – 75.
5. Skibo T.Yu. Social'no-psihologicheskie aspekty podgotovki inostrannyh voennyh specialistov v vuzah Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika*. 2017; № 1: 26 – 332.
6. Tret'yachenko D.S. Polifunkcional'nost' pedagogicheskogo soprovozhdeniya sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh obuchayuschihsya voennyh uchilisch. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2020; № 9-2 (48): 93 – 95.
7. Aldakimova O.V. O modelirovanii metodicheskoj sistemy podgotovki prepodavatelej vuza k sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 70 – 72.
8. Ovsyannikova I.G., Tereschenko T.M. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov k usloviyam obucheniya v rossijskom vuze. *Izvestiya VGPU.* 2018; № 3: 41 – 46.

Статья поступила в редакцию 26.02.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-85-87

Chernova N.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Institute of Radioengineering and Telecommunication Systems, MIREA – Russian Technological University (Moscow, Russia), E-mail: chernova@mirea.ru*

Katakhova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Institute of Radioengineering and Telecommunication Systems, MIREA – Russian Technological University (Moscow, Russia), E-mail: katakhova@mirea.ru*

STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY AND ITS FORMATION IN THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY. The article focuses on the study and analysis of a student's foreign language professional and communicative adaptability as well as its formation, development and self-development in the course of linguistic training in the technological university. The adaptability considered comprises its constituent competencies and personal qualities of students, the criteria and indicators logic modeling as well as level characteristic differentiation as its integral parts. These allow developing and successful implementing students' personal adaptive trajectories of vocational training in accordance with the RF education policy priorities to develop innovative human resources for high-tech production, which is of strategic importance and meets both the needs of society and the person himself.

Key words: **foreign language professional and communicative adaptability, innovative human resources, high-tech production, adaptation, foreign language training, competence, university cluster.**

Н.И. Чернова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Института радиотехнических и телекоммуникационных систем «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, E-mail: chernova@mirea.ru*

Н.В. Катахова, *канд. пед. наук, доц., Институт радиотехнических и телекоммуникационных систем «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, E-mail: katakhova@mirea.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ АДАПТИВНОСТЬ СТУДЕНТА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена исследованию и анализу иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента, ее формированию, развитию и саморазвитию в ходе лингвистической подготовки в технологическом вузе. Рассматриваемая адаптивность в совокупности составляющих ее компетенций и личностных качеств студентов, моделирование в логике критериев и показателей, а также дифференциация уровневых характеристик позволяют разрабатывать и успешно реализовывать индивидуальные адаптивные траектории профессиональной подготовки учащихся в соответствии с поставленными приоритетами в области государственной образовательной политики Российской Федерации по подготовке инновационных профессиональных кадров для наукоемкого производства, что имеет стратегическое значение и отвечает как запросам общества, так и самой личности.

Ключевые слова: **иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность, инновационные профессиональные кадры, наукоемкое производство, адаптация, иноязычная подготовка, компетентность, университетский кластер.**

В последние годы мы стали свидетелями активизации усилий мирового научного сообщества в поисках путей и средств повышения профессионально-коммуникативной адаптивности выпускников высших учебных заведений, выявлению преимуществ в трудоустройстве таких инновационных кадров и как результат – их успешность в профессиональной деятельности.

Актуальность проводимых в этом направлении исследований основывается, в частности, на поставленных приоритетах в области государственной образовательной политики Российской Федерации по подготовке инновационных профессиональных кадров для наукоемкого производства, имеющей стратегическое значение и отвечающей как запросам общества, так и самой личности.

Обращение к проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента в ходе его лингвистической подготовки в технологическом университете приобретает важность и в русле становления его многомерной личностной идентичности, обеспечивающей, в том числе, и успешность вхождения в профессиональное полиязычное коммуникативное сообщество. Важным компонентом подготовки инновационных кадров для высокотехнологичных наукоемких отраслей становится теоретическая и прикладная готовность системы высшего образования к разработке и реализации многоуровневых вариативных адаптивных образовательно-технологических платформ подготовки таких специалистов.

Процесс обучения – сам по себе процесс сложный и являет собой интегративную целостность мотивации учащихся, деятельности преподавателя, дидактических материалов и ряда иных составляющих. Сегодня традиционное преподавание в учебной аудитории все больше и больше превращается в виртуальную среду, где все это необходимо учитывать. В этом широком контексте адаптивность и опыт учащегося в обучении имеет первостепенное значение [1].

В педагогических исследованиях за термином «адаптивность» закреплена способность преподавателя и образовательного учреждения в целом приспосабливать свою деятельность к особенностям обучающихся. Ряд исследователей дифференцируют данный концепт и как ведущее средство достижения заявленных целей, и как качество, характеризующее конкретное образовательное учреждение [2; 3].

Учитывая дефицит коммуникативных способностей у технически ориентированных абитуриентов и далее – студентов, следует констатировать, что процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности становится важнейшим компонентом их профессиональной подготовки в вузе в логике построения типичных схем коммуникативного взаимодействия и установления большого количества социальных связей. Сформированные в это время коммуникативные нормы и модели поступательно усваиваются и закрепляются, чтобы успешно использоваться в будущей реальной профессиональной коммуникации [4].

Иноязычную профессионально-коммуникативную адаптивность студента технологического университета мы трактуем как интегративное свойство личности, которое обусловливает способность и готовность будущего специалиста применять полученные в ходе лингвистической подготовки знания, умения, навыки и опыт поведения в типичных профессиональных ситуациях для эффективного выполнения коммуникативных функций и продуктивного межличностного взаимодействия в иноязычной научной и профессиональной среде.

Полагаем, что профессионально-коммуникативная адаптивность специалиста отражается в гармоничности требований профессиональной среды к коммуникативно-личностным возможностям субъекта. Такая гармонизация настраивается через положительное отношение к выполняемой профессионально-коммуникативной деятельности; удовлетворение ее процессом и результатом; понимание престижа специалиста, владеющего одним или несколькими иностранными языками; мотивированное стремление к профессиональному росту и самообразованию.

При моделировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета нами дифференцированы следующие компоненты: познавательный, личностный, деятельностный и рефлексивный.

Основными критериями познавательного компонента выступают осведомленность учащихся технологического университета о сущностных и специфических особенностях профессиональной иноязычной коммуникации, способах адаптации к устным и письменным формам ее продуктивного осуществлениях в рамках научной и производственной деятельности; нацеленность на формирование индивидуальных траекторий овладения иноязычной информацией сообразно требованиям к содержанию иноязычной профессиональной деятельности выпускника вуза; владение лексико-грамматическими, социокультурными и коммуникативными составляющими иноязычной профессиональной деятельности для успешной адаптации учащихся и ее корректировки (при необходимости) в ходе такой деятельности [5].

Личностный компонент интегрирует ряд показателей, таких как устойчивое стремление к реализации продуктивной иноязычной коммуникативной деятельности в профессиональной среде, неуклонное развитие и совершенствование стратегий иноязычного взаимодействия, адаптивность к этой среде, а также личностно значимые качества, способствующие такой адаптации в профессиональной иноязычной среде, устойчивая мотивация студентов на достижение в ней успеха, выраженный интерес к иноязычной профессиональной коммуникации как неотъемлемому компоненту профессионально-личностного развития, саморазвития и самореализации.

Деятельностный компонент предполагает приобретение учащимися опыта реализации сформированных иноязычных, профессионально-коммуникативных и социокультурных компетенций в ходе выполнения проектных заданий, докладов и сообщений на иностранном языке; способность и готовность выстраивать диалоговые субъект-субъектные отношения в ходе осуществления иноязычной коммуникации, направленной на освоение профессионального иноязычного контента, адаптация к иноязычной коммуникативной деятельности в контексте профессионального сообщества.

И, наконец, рефлексивный компонент аккумулирует осознание будущим специалистом перспектив своей иноязычной коммуникативной деятельности, степени ее соответствия современным потребностям инновационного высокотехнологичного производства; готовность и стремление к реализации собственных индивидуально-личностных способностей для достижения поставленных коммуникативных задач в профессиональной среде; готовность к иноязычной коммуникативной адаптации в контексте профессиональной деятельности и межкультурного взаимодействия в профессиональной среде.

Под уровнем иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности мы понимаем степень (значение) приспособительной характеристики коммуниканта, определяемой как согласование иноязычных лингвистических, коммуникативных, социокультурных, профессиональных компетенций и практических действий субъекта деятельности с особенностями полиязычной профессиональной среды.

В соответствии с дифференцированными критериями нами выявлены низкий, средний и высокий уровни сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета.

Низкий уровень исследуемой адаптивности характеризуется минимальным объемом информированности о предстоящей иноязычной коммуникации, лингвистических, коммуникативных компетенций, особенностях и способах их реализации в профессиональной деятельности, стратегиях установления продуктивного иноязычного взаимодействия; отсутствием стремления к самостоятельному поиску, интерпретации и адаптации иноязычной информации сообразно целям и задачам научной и профессиональной деятельности; недостатком мотивации к овладению компонентами иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета и их интеграции в реальную профессиональную деятельность; отсутствием мотивации к достижению успеха, интересов и мотивов к осуществлению иноязычной коммуникации в профессиональной среде; низко выраженными способностью и готовностью устанавливать диалоговые субъект-субъектные отношения, в том числе в контексте устной и письменной иноязычной коммуникации.

Для среднего уровня характерны достаточный объем систематизированных знаний об особенностях иноязычной профессионально-коммуникативной деятельности, задачах, способах и моделях успешной адаптации к ней; неустойчивые интенции к самостоятельному поиску, интерпретации и адаптации иноязычного контента к целям и задачам научной и профессиональной деятельности; стремление к реализации и совершенствованию стратегий адаптивного коммуникативного взаимодействия в ходе иноязычной подготовки в вузе; средний уровень мотивации и внутренней установки на достижение успеха в профессиональной деятельности в целом; способность моделировать и адаптировать собственное коммуникативное поведение в ситуации иноязычного общения, устанавливать диалоговые субъект-субъектные отношения на основе ценностно-смыслового равенства участников взаимодействия; мотивированное желание и готовность к адаптации в профессиональной среде с иноязычной коммуникацией.

У учащихся с высоким уровнем развития иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности выявлен достаточный объем систематизированных знаний в области иноязычной коммуникации и о ее особенностях в профессиональной среде; о проблемах, способах, моделях и стратегиях успешной адаптации к устной и письменной иноязычной коммуникации; ярко выраженный мотив и стремление к самостоятельному поиску, интерпретации и адаптации иноязычного контента к целям и задачам профессионального общения; устойчивое стремление к реализации компетенций иноязычного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности, совершенствованию стратегий адаптивного коммуникативного поведения и личностно значимых качеств и навыков интерлингвокоммуникативного взаимодействия в научной и профессиональной областях; явно выраженная мотивация на успех в выбранной профессии; способность и готовность дифференцировать модель собственного коммуникативного поведения и адаптировать ее к конкретной ситуации профессионального общения, ставить личностно значимые задачи и решать их; сформированность компетенций эффективной иноязычной коммуникации в контексте профессионального сообщества, навыков саморегуляции коммуникативного поведения; устойчивое понимание перспектив своего профессионально-личностного развития, степени их соответствия современным требованиям инновационного высокотехнологичного производства и возможностям будущей успешной трудовой деятельности, адаптации и самореализации в ней.

Целевые установки на формирование готовности учащихся РТУ МИРЭА (в частности, магистрантов по направлениям «Прикладная математика и информатика» и «Фундаментальная информатика и информационные технологии»)

к международному иноязычному профессиональному взаимодействию (в том числе в ходе участия в международных научных конференциях, форумах и проектах) позволяют сформулировать и решить следующие задачи их аудиторной и внеаудиторной иноязычной подготовки в университете:

1. Формирование, развитие и саморазвитие требуемого уровня заявленных компетенций, который позволит будущим специалистам успешно адаптироваться в поликультурной научной и производственной среде и продуктивно осуществлять иноязычную коммуникативную деятельность.

2. Развитие способности и готовности к иноязычному взаимодействию в научных и производственных ситуациях с учетом особенностей профессионального и научного мышления, нацеленных на формирование индивидуальных адаптационных механизмов такой коммуникации.

3. Отбор и усвоение индивидуального профессионального иноязычного тезауруса в соответствии с личными потребностями и научно-производственными интересами будущих выпускников технологического университета.

4. Овладение вариативными адаптивными стратегиями, когнитивными приемами и прогрессивными технологиями иноязычного коммуникативного взаимодействия.

5. Развитие и саморазвитие адаптационного потенциала индивидуальных способностей учащихся, способствующих успешной реализации иноязычного коммуникативного потенциала инновационных инженерных кадров в научно-производственной и социальной деятельности.

В заключение отметим, что сформированная иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность учащегося позволяет ему успешно решать поставленные задачи в профессионально ориентированной ситуации интерлингвокоммуникативного взаимодействия и быть готовым к выбору языковых форм и средств сообразно цели межкультурного общения; успешно реализовывать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, содействующие эффективности международного социокультурного и профессионально-информационного обмена.

Библиографический список

1. Серова Т.С. *Информация, информированность, инновации в образовании и науке*. Пермь, 2015.
2. Михайлова Ю.Н. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения уровня адаптивности студентов к профессиональной деятельности. *Вопросы современной науки и практики: университет имени В.И. Вернадского*. 2010; № 7-9 (30): 131 – 137.
3. Налчаджян А.А. *Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы, стратегии)*. Ереван, 1988.
4. Чернова Н.И., Катахова Н.В. Инновации в организации аудиторной работы студентов: искусство успешного обучения. *Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем:* сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2019: 458 – 461.
5. Ivanova E.A., Chernova N.I., Katakhova N.V. Pragmatic-technological integral for academic texts build. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: Conference Series, 2020; Vol. 172: 407 – 414.

References

1. Serova T.S. *Informaciya, informirovannost', innovacii v obrazovanii i nauke*. Perm', 2015.
2. Mihajlova Yu.N. Vospitatel'no-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo povysheniya urovnya adaptivnosti studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki: universitet imeni V.I. Vernadskogo*. 2010; № 7-9 (30): 131 – 137.
3. Nalchadzhyan A.A. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya lichnosti: (formy, mehanizmy, strategii)*. Erevan, 1988.
4. Chernova N.I., Katahova N.V. Innovacii v organizacii auditornoj raboty studentov: iskusstvo uspeshnogo obucheniya. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya radiotehnicheskih i infokommunikacionnyh sistem:* sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2019: 458 – 461.
5. Ivanova E.A., Chernova N.I., Katakhova N.V. Pragmatic-technological integral for academic texts build. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: Conference Series, 2020; Vol. 172: 407 – 414.

Статья поступила в редакцию 25.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-87-89

***Podkovyrova M.V.**, postgraduate, teacher (Theater Acting), Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: mar4ullasun@gmail.com*

FOLK GAMES AND FOLKLORE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION IN ACTING CLASSES. Raising a child in the mastering processes of folk arts, folklore and Russian traditional national games is the strongest factor in developmet of a child's individuality and the way to expand his views in acting classes. The article discusses Russian traditional national games for children of preschool and primary school ages as a warm-up and throwing into work atmosphere in classes. As an example, the author analyzing directing process of traditional national games elements and traditions in acting classes, as well as working on materials of ancient mythology. The article substantiates features of the introduction of folk games and folklore into the system of classes for the development of acting skills, including the results of delivery work. Shakespeare's texts are used and as well as work with the mythology of ancient people. Practical work on perception of folklore games with children of primary school age is analyzed.

Key words: **Acting, child actors, traditional national game, plays about folk heroes, traditions, values, folk art.**

***М.В. Подковырова**, аспирант, педагог актерского мастерства, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: mar4ullasun@gmail.com*

НАРОДНЫЕ ИГРЫ И ФОЛЬКЛОР В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ

Воспитание ребенка в процессе освоения народного искусства, фольклора и русской народной игры является важнейшим фактором формирования индивидуальности и способом расширения его кругозора на занятиях по актерскому мастерству. В данной статье русская народная игра рассматривается на занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в качестве разминки и погружения в рабочую атмосферу спектакля. Для примера автором анализируется постановочный процесс фрагментов народных игр, национальных обрядов на занятиях по актерскому мастерству, а также работа с материалом мифологии древних народов. В статье обоснованы особенности внедрения народных игр и фольклора в систему занятий по освоению актерского мастерства, в том числе результаты поставочной работы, а также постановка с детьми У. Шекспира и его сюжетов из народных приданий. Анализируется практическая работа с детьми младшего школьного возраста по восприятию фольклорных игр.

Ключевые слова: **актерское мастерство, актеры-дети, народная игра, традиции, ценности, народное искусство, фольклор.**

У каждого народа издавна существуют свои традиции, в том числе у славянского: праздники, колядки, хороводы, обряды, игры. Погружение в их историю позволяет приобщить детей к культуре, обычаям и праздникам. Например, через народные обряды можно освоить театрализованную среду, которая во многом способствует познанию культуры.

На Руси на ярмарках и площадях поселений было принято проигрывать сценки, в которых были самые разные сюжеты из жизни народных героев, исторические события или истории правителей. Можно сказать, что главной задачей таких спектаклей была по большей части образовательная, чем увеселительная. Но, несмотря на это, развлекательная функция существовала, и ее осуществляли так называемые скоморохи – «бродячие артисты» – представители русского народного театра.

Другим истоком для формирования представлений в исследуемой нами области актерского мастерства был фольклор, так как ритуалы народных праздников и церемоний всегда сопровождались яркой театрализацией этого вида народного творчества. Благодаря фольклору в истории театра зародилась новая

форма спектаклей под названием «мистерия», в которой театрализация проявлялась наиболее ярко. Как особый жанр в театре, мистерия впервые появился в Европе в период средневековья. Содержанием ее являлись библейские сюжеты [1, с. 157]. Сцены, в которых спектакли разыгрывались в виде живых картин, сопровождались антифонным пением. Благодаря таким сюжетам театральных представлений зрители знакомились с библейскими историями и описанием жизни Христа.

Как доказывают результаты, полученные в ходе нашего исследования в области истории театра, в том числе наблюдения за школьниками, которые осваивают жанры театральных представлений, фольклорный театр своей яркостью и самобытностью привлекает внимание современных детей. Благодаря необычности сюжетов, особенностям одежды и общей атмосфере происходящего на сцене древнеславянские праздники и обряды вызывают у детей неподдельный интерес. Это их завораживает, дети чувствуют свою сопричастность к культуре предков и истории, о которой можно не только прочитать или увидеть в кино, но и прожить в ней самим какое-то время.

Данное направление педагогического исследования связано с изучением фольклорного театра и включает в себя совокупность театральных жанров: народные игры и забавы, загадки, считалочки, мифы, танцы и игру на музыкальных инструментах, фольклорные драмы народных исполнителей.

Следует сказать, что в настоящее время трудно встретить детей, которые увлекались бы народной игрой и применяли бы ее в своих развлечениях. Чтобы такой интерес появился, от педагогов и родителей требуется умение находить особые механизмы включения детей в историю, сюжетное содержание игры и ее привлекательности именно для сегодняшнего ребенка, особенно младшего возраста. Другой задачей исследования является разработка современных технологий, позволяющих применять народную игру или ее фрагменты в жизни детей младшего школьного возраста в свободное от учебы время. В данном случае важно сформировать у детей представление о том, что раньше, в глубокой древности различные знания и умения передавались младшему поколению старшими непосредственно в совместной деятельности, как говорится, «из рук в руки», «от отца к сыну», «от матери – дочери» [2, с. 6 – 12]. В настоящее время такая связь становится менее востребована практикой, и освоение каких-то конкретных умений часто связано с овладением целого ряда приемов работы с техникой, материалом.

Еще одно добавление к сказанному – это то, что народные игры в большинстве своем носят коллективный характер (ярким примером являются хороводные игры) как и весь труд в поле, на пашне. Именно это в России было связано с понятием «традиция». Сегодня, к сожалению, редко когда дети, играя во дворе, самостоятельно организуют коллективную игру, исключение – игра в футбол, прятки, салочки. Особенно это выражено в крупных городах, где время ребенка в течение дня насыщено и распланировано, досуг организован взрослыми, в котором не находится места народным уличным играм.

Однако следует сказать, что еще встречаются уникальные «коллекционеры» народной традиционной игры, среди которых заметно выделяется П.П. Сокирко, который в своей методической разработке «Боевой конь. Традиционные русские игры» раскрывает особенности этих игр: «Собирались мальчишки и девчонки на деревенской улице или за околицей, водили хороводы, пели песни, без устали бегали, играя в горелки, салочки, состязались в ловкости, играя в лапту. Зимой развлечения носили иной характер: устраивались катания с гор, игры в снежки; на лошадях катались по деревням с песнями и плясками. Для всех народных игр характерна любовь русского человека к веселью, удальству. Одной из наиболее важных особенностей русских игр является то, что они воплотили в себе черты ратного состязания» Взять, к примеру, «бабки» – свинцовая бита в прошлом – метательное оружие, известное с незапамятных времен [3, с. 1].

П.П. Сокирко характеризует целый ряд разных народов, у которых подобные игры развивались, среди них он выделяет древнегреческих пехотинцев, для которых метание диска и точность броска подразумевало нечто большее, чем просто забаву. «Кроме этой исторической традиции, – пишет далее автор, – эти игры являются прекрасным средством для тренировки выносливости, быстроты и ловкости. Они могут применяться в самых разных видах спорта, помогают укрепить здоровье и повысить работоспособность, разнообразнее и интереснее организовать свой досуг» [3, с. 2].

Несколько лет назад нам удалось на практике создать в Москве театр для детей младшего школьного возраста, в деятельности которого сделан акцент на приобщении обучающихся не только к освоению актерского мастерства, но и на общем развитии каждого ребенка в процессе создания интегрированных творческих ситуаций проживания определенных сюжетов, в том числе исторических, народных, фольклорных, сказочных и др.

В качестве примера следует представить игровые развивающие занятия с детьми на основе таких русских народных игр, как «Бояре», «Дударь, дударь что болит?», «Два хвоста», «Клубок», «Улей», «Ручеёк», «Золотые ворота», «Котик спит», «Чай, чай, выручай» и др. Данные игры, как показала практика, очень удачно можно внедрять в качестве разминки и командообразования в освоении актерского мастерства, что позволяет в процессе работы над постановкой спектакля быстро настраивать детей на необходимое настроение и сюжет. На таких занятиях они служат еще и условием выравнивания эмоционального уровня детей.

С другой стороны, активная подвижная игра помогает развивать ловкость и интеллект. Нами был также осмыслен опыт включения народной игры для снятия усталости детей от репетиционного процесса. Именно в процессе игры удавалось нормализовать умственную и эмоциональную «бодрость» детей, а, следовательно, и создать творческую образовательную среду во время репетиции будущего спектакля. На наш взгляд, народная игра может стать и одним из способов разрядки межличностного конфликта, т.к. дети младшего возраста не могут погасить в себе дух соперничества, и это требует иногда энергетической и эмоциональной «разрядки». При возникновении такой необходимости игра становится частью репетиции. В этом случае участникам, опираясь на правила игры, при грамотном руководстве педагога-режиссера удается изменить ситуацию. Это позволяет сделать вывод, что народная подвижная игра на занятиях по актерскому мастерству является одним из эффективных педагогических приемов предупреждения конфликтных ситуаций между детьми.

Русский народный фольклор помогает раскрывать для актера-ребенка и новый мир неизвестных слов и понятий. Например, когда дети от шести до девяти лет играли на занятиях по актерскому мастерству в хороводные игры, знакомились со старорусскими забытыми словами и понятиями, которые в современной речи не используются, оказалось, что их это очень интересует, они сами начинают спрашивать о значении слов. И что самое интересное, они с большим интересом отнеслись к предложению педагога-режиссера провести самостоятельное исследование прямо в процессе занятия по выяснению значений тех или иных слов, которые встречаются в играх, забавах, в речи, с помощью Интернет. Они быстро запоминали слова и с удовольствием «расшифровывали» их значения. Это позволило сделать вывод, что игровые ситуации важны еще и для развития таких способностей современных детей, как «умение быстрого переключения внимания с одного вида деятельности на другой», сотворчества и сотрудничества, «выхода за рамки» одного вида деятельности», «переноса акцента с восприятия на творческую деятельность детей» [4, с. 69], то есть должны стать базой для работы с детьми младшего школьного возраста.

Еще одна особенность включения игры в театральную деятельность – сотворческая деятельность, которая во время игры и в процессе подготовки спектакля позволяет сдружить детей разновозрастных групп, поскольку в процессе народной игры могут участвовать дети разных возрастов, и при этом следует сказать, что всем комфортно. Следующий положительный результат работы заключается в том, что нам удалось получить положительную ответную реакцию со стороны родителей, которые во время совместных прогулок с детьми пробовали организовывать в парке или во дворе хороводные игры, внося свои коррективы в тематику. Опираясь на перечисленное выше, можно сделать вывод, что русские фольклорные игры могут легко входить в жизнь и современных детей, если взрослые будут этому способствовать. И это совсем не выглядит старомодным и неинтересным.

При этом сказочные обстоятельства и «непонятные» слова не являются для детей преградой на пути к игре, поскольку им свойственно верить в мифологические явления, фантазировать по заданной теме. И, на наш взгляд, это вполне естественно. Мы попробовали, и у нас получилось внедрить в современный мир ребенка то, что практически забыто и поначалу воспринималось взрослыми (родителями в том числе) с недоверием. А самое главное, нам удалось повернуть и детей, и взрослых к восприятию и осмыслению далекого прошлого, казалось, ушедшего навсегда. Результат, на наш взгляд, важен: и у детей, и у их родителей и (что немаловажно), и у зрителей возникло желание глубже познакомиться с прошлым нашего народа. Об это свидетельствует следующий факт: у нашей театральной студии появилась традиция – устраивать коллективные чаепития-размышления о жизни наших предков. Для этого один из взрослых приходил с каким-нибудь приготовленным сюжетом для начала коллективного размышления.

Сказанное выше не будет полным, если мы не поделимся еще одним опытом. На занятиях по актерскому мастерству обязательными стали сюжеты, связанные с русскими народными загадками как базой освоения проблемы актерского перевоплощения. Для этого нами выбирались народные загадки про животных и природные явления с сезонными циклами. Структура занятия при таком обучении может быть следующая: вначале детям предлагается отгадать загадки и обсудить ответы. После этого маленькие актеры перевоплощаются в природные явления (такие как ветер, огонь, волна, дождь и другие) или образы животных – героев загадок. Такое упражнение сопровождается «живой» музыкой, звуками природы, воспроизводимыми самими участниками. Дети дошкольного возраста быстро и активно подключаются к таким упражнениям, они вызывают у них всплеск радости и увлеченности. Это является результатом включения в творческий процесс взаимодействия разных видов искусства, разнообразия творческих видов работ, объединяемых единой темой, единым действием, единым стремлением сделать самим оригинальный художественный образ. Именно во время таких занятий у детей активно развиваются актерские способности и пластика движений. Через такие игровые методы в памяти ребенка закрепляются фольклорные игры и загадки в процессе постижения азбуки актерского ма-

стерства. Сказанное обосновано с опорой на исследования Б.П. Юсова, который выделял пять способов выражения себя в творчестве: «символами (обобщенные знания), образами (в основном зрительными), понятиями, чувствованиями, действиями» [5, с. 27].

Таким образом, внедрение традиционной народной игры в систему дополнительного образования по актерскому мастерству позволяет режиссеру-педагогу органично постигать с детьми драматургию уже в младшем школьном возрасте. Непосредственно в процессе участия в народных играх, таких как «жмурки», «догонялки», «прятки», дети знакомятся с активным взаимодействием согласно правилам, где по принципу «охотник» и «убегающий» можно осваивать и другие, более сложные сюжетно-ролевые игры, в которых соревновательность позволяет развивать в детях стремление самосовершенствоваться в любой деятельности, вырабатывается навык активного действия в предлагаемых обстоятельствах. Происходит это на применении, казалось бы, совсем простых законов народных игр, таких как «Повтори», «Убеги», «Кто быстрее». Такая игра, в том числе, очень важна потому, что всегда связана с импровизацией, искренностью переживаемых чувств, эмоций и непрерывным действием по достижению поставленной цели, что очень важно в осмыслении и развитии актерского мастерства.

Еще один пример из нашего исследования касается того, как педагог-режиссер использует в поставках с детьми произведения У. Шекспира [6, с. 128 – 234]. Как оказалось, в своих пьесах У. Шекспир часто заимствовал сюжеты из народных преданий, легенд и фольклора истории и религии. И поскольку дети были знакомы со многими древними словами и сюжетами, они вполне понимали смысл происходящего в шекспировских пьесах. О чем, конечно, с ними были проведены беседы. Как оказалось, дети способны понимать интонацию, смысл слов и их значение, поступки героев и очень искренне сопереживать им. Такая игра вызывала у них сочувствие к происходящему, а поэзия и рифма текстов помогали лучше понять смысл текстов о власти, мести, любви и преданности. Актеры-дети девяти – десяти лет впервые столкнулись с данным репертуаром, неологизмами и метафорами шекспировского языка.

Такой опыт постановки позволил прийти к следующим выводам: детям интересно играть персонажей из другого времени и эпохи. Тем более что в жизни, в современных фильмах и даже в мультфильмах сюжетов, связанных с героизмом, жестокостью, обманом, к сожалению, становится все больше. Актеры-дети вполне разбираются в мотивациях персонажей, и согласны с тем, что в пьесах Шекспира показаны реалии современного времени. Автор статьи, говоря об этом, совершенно не лукавит. Актеры-дети, которые играли персонажей, заинтересовались и продемонстрировали желание иметь у себя книги пьес и сонетов У. Шекспира. Для данной группы детей – это был первый сценический опыт. Актеры-дети показали достойный результат, в том числе и в мастерстве актера.

Сказанное позволяет утверждать, что детская театральная педагогика через особые образы героев, созданную предметно-пространственную среду, посредством включения в процесс работы над спектаклем народной игры позволяет развивать детей и открывать для них новые миры.

Другим неожиданным для детей историческим явлением, которое раскрыло перед ними другой мир и расширило кругозор, была постановка спектакля по древнему мифу древнего народа айны, который ранее проживал на территориях Японии и России, в низовьях Амура, на юге полуострова Камчатка, Сахалине и Курильских островах. Детей-актеров поразила информация о связи территорий Японии и России [7, с. 24]. Благодаря театральной деятельности актеры-дети стали больше интересоваться историей Древней Руси. Они провели самостоятельную исследовательскую работу, и что самое важное, это было сделано по их собственной инициативе, они открыли для себя другие культуры и народы, существовавшие ранее на территории России. Ведь именно фольклорные тексты и мифы включает спектакль.

В основу постановки другого спектакля с детьми младшего школьного возраста легли мотивы народной сказки «Волшебный меч айнов» [8, с. 4], в содержании которой ярко раскрывается проблема исчезновения традиций, их обесценивание последующими поколениями и важность их сохранения. Один из детей-актеров после первого прочтения сценария вскочил со стула и закричал: «Это очень грустная история, и я не хочу в нее играть!». Такой яркий и искренний отзыв дает нам понять, что актера-ребенка очень расстроил поступок вождя племени, который нарушил традицию народа, вследствие чего погубил своё племя. Это указывает на то, что очень важно с детьми говорить честно о том, что истории бывают не только с положительным концом, но также и с отрицательным. Такое поучительное повествование заставило детей задуматься о своих семейных традициях. Они подготовили и провели исследование о традициях своих семей. На занятиях также проходили совместные беседы о традициях Древней Руси – генеалогии, реликвиях народа.

Таким образом, значимость народной игры для современного поколения детей заключается в формировании личности ребенка благодаря естественному вхождению маленького человека в мир особой культуры, через овладение смысла жизни человека в этом мире, понимание вечных ценностей, таких как зло и добро, хорошее и плохое, высокое и низкое, жизнь и смерть.

Не секрет, что развитие личности ребенка и его знакомство с этим миром начинается через игру. Современные дети мало знают о традициях народа и фольклорных традиционных играх, в этом может помочь театральная деятельность, благодаря которой дети через включение в игру и проживание сюжета осваивают мифы о гармоничной целостности мира и его цикличности. Следует сказать, что даже дети-дошкольники и учащиеся младшего школьного возраста с большим интересом играют в народные игры. Кроме этого, включение народных игр в театральную деятельность помогает развивать межличностные отношения и учит групповому взаимодействию и сотворчеству. Результаты наблюдений за процессом вхождения ребенка в игру, в процессе групповых «хороводных играх» на занятиях по актерскому мастерству показывают, что, включаясь в такой вид работы, дети за короткий срок раскрепощаются, становятся более общительными, начинают проявлять инициативность и в повседневной деятельности.

Благодаря внедрению народных игр, загадок, обрядов в занятия по актерскому мастерству ребенок гармонично и естественно познает свою культуру. Именно народная игра является не только качественной разминкой, но и условием сплочения коллектива, а театральная деятельность получает позитивные перспективы в развитии современного ребенка, в том числе в процессе создания спектакля. Сказанное позволяет сделать следующие выводы:

– театральные постановки, основанные на изучении истории России, для детей является естественными и результативными, благодаря этому у них формируются навыки отбора нужного материала, заинтересованность народными героями, запоминанием нужных и важных событий и дат. А самостоятельное проживание ситуаций формирует и расширяет кругозор ребенка;

– театральная сцена дает позитивный опыт и возможность почувствовать себя успешным, а включение в процесс обучения народного искусства позволяет раскрепоститься и выплеснуть накопленную энергию;

– дети способны глубоко и с интересом погружаться в изучение жизни народа;

– театральная сцена благодаря приобщению к народному искусству дает детям новый необычный опыт, который они запоминают на всю жизнь;

– такая разноплановая деятельность является «реставрацией» и запоминанием интересного исторического явления;

– важным результатом постановок является желание детей узнавать традиции и историю народа через виды театрального искусства. Детям это важно, интересно, это их завораживает. Актеры-дети готовы узнавать, играть и искренне проживать проблемы, радости и трагедии истории. Именно через современную модную и честную сценическую форму спектакля у детей пробуждается пытливость и желание знать больше о себе, культуре и России в целом.

Библиографический список

1. Холодов Е.Г., Дмитриев Ю.А. *История русского драматического театра:* в 7 т. Москва: Искусство, 1987; Т. 2.
2. Подольская М.С., Федорова Л.П. *Традиции ученичества в декоративно-прикладном искусстве (материалы педагогического исследования).* Москва, 2002.
3. Сокирко П.П. *Народная игра.* Ульяновск, 2016.
4. Савенкова Л.Г. *Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства*: монография. Москва: МАГМУ – РАНХиГС, 2014.
5. Юсов Б.П. *Когда все искусства вместе.* Мурманск, 1995.
6. Шекспир У. *Гамлет принц датский. Сонеты.* Москва: Издательство «Речь», 2018.
7. Таксами Ч.М., Косарев В.Д. *Кто вы, айны?* Москва: Этнография – Мысль, 1990.
8. Пан Т.А. Содержание журнала «*Письменные памятники Востока» № 2 (11), 2019 –№ 1 (20), 2014*. 2014; № 2 (21): 276 – 291.

References

1. Holodov E.G., Dmitriev Yu.A. *Istoriya russkogo dramaticheskogo teatra:* v 7 t. Moskva: Iskusstvo, 1987; T. 2.
2. Podol'skaya M.S., Fedorova L.P. *Tradicii uchenichestva v dekorativno-prikladnom iskusstve (materialy pedagogicheskogo issledovaniya).* Moskva, 2002.
3. Sokirko P.P. *Narodnaya igra.* Ul'yanovsk, 2016.
4. Savenkova L.G. *Vospitanie cheloveka v prostranstve mira i kul'tury: integraciya v pedagogike iskusstva*: monografiya. Moskva: MAGMU – RANHiGS, 2014.
5. Yusov B.P. *Kogda vse iskusstva vmeste*. Murmansk, 1995.
6. Shekspir U. *Gamlet princ datskij. Sonety.* Moskva: Izdatel'stvo «Rech'», 2018.
7. Taksami Ch.M., Kosarev V.D. *Kto vy, ajny?* Moskva: `Etnografiya – Mysl', 1990.
8. Pan T.A. Soderzhanie zhurnala «*Pis'mennye pamyatniki Vostoka» № 2 (11), 2019 -№ 1 (20), 2014*. 2014; № 2 (21): 276 – 291.

Статья поступила в редакцию 26.02.20

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-90-93

***Rogozhina T.S.**, Cand of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: tatiana1703t@mail.ru*

METHODOLOGY FOR CREATING AN ONLINE EDUCATIONAL COURSE: FROM IDEA TO IMPLEMENTATION. The article provides a comparative analysis between traditional educational courses and online courses, noting their common and distinct components. The methodology of online educational courses is proposed, which allows building training in such a way that the result corresponds to the goals of the course. The author examines the process of creating a course step by step, describes features of synchronous, asynchronous courses and distance learning; offers an example of an online course "Physics through visualization". Considerable attention is paid to the description of the functionality of online tools. Their systematization is carried out depending on the types of tasks to be solved. The methodology proposed in this article is applicable for creating, for example, master's programs, as well as for educational courses and webinars.

Key words: **online course, online tools, communication, interface, messengers, video tutorials, course map.**

***Т.С. Рогожина**, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительного университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: tatiana1703t@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОНЛАЙН-КУРСА: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ

В статье приводится сравнительный анализ между традиционными образовательными курсами и курсами в режиме онлайн, отмечаются их общие и отличные составляющие. Предлагается методология образовательных онлайн-курсов, которая позволяет выстраивать обучение таким образом, чтобы результат соответствовал целям курса.

Автор пошагово рассматривает процесс создания курса, характеризует особенности синхронного, асинхронного курса и дистанционного обучения; предлагает пример онлайн-курса «Физика через визуализацию». Значительное внимание в статье уделяется описанию функционала онлайн-инструментов, проводится их систематизация в зависимости от типов решаемых задач. Методология, предлагаемая в данной статье, применима как для создания, например, магистерских программ, так и для образовательных курсов и вебинаров.

Ключевые слова: **онлайн-курс, онлайн-инструменты, коммуникация, интерфейс, мессенджеры, видеоуроки, карта курса.**

Перед каждым преподавателем, как начинающим свою педагогическую деятельность, так и проработавшим в образовании много лет, при разработке нового обучающего курса возникает вопрос: с чего начать проектирование курса? Методология создания образовательных продуктов в своих глобальных составляющих не меняется в зависимости от того, какого формата курс создается. Логика построения, начиная от задумки и заканчивая его реализацией, после шагов проектирования и анализа, едина. Это может быть программа магистратуры, программа бакалавриата, программа переподготовки или, возможно, тренинг. Вся структура и вся методология создания образовательных продуктов одинакова, но в то же время имеются значительные различия в тех инструментах и подходах, которые используются.

Общие методологические принципы

Перед созданием образовательного курса или программы нужно ответить на вопрос: что мы пытаемся сделать? Мы пытаемся наших слушателей, наших студентов чему-то научить. Учение – деятельность человека, направленная на усвоение знаний, умений и навыков разных форм общественно-исторического опыта и их применение к решению новых (теоретических и практических) задач в результате сознательного процесса обучения или через жизненный опыт [1]. Это процесс изменения индивидуального опыта субъекта. То есть, по сути, мы пытаемся внедриться в его индивидуальный опыт, в содержание его психики и каким-то образом её видоизменить, для того, чтобы получить целевой результат, который мы закладываем в наш образовательный курс. Опыт – совокупность знаний, навыков, умений, вынесенных из жизни, практической деятельности и т.п. [2]. И если говорить об учении в целом, то человек учится всю свою жизнь, т.к. опыт меняется постоянно, с момента рождения. Опыт включает в себя несколько аспектов, это то, что человек узнает о себе, о субъектах, которые окружают, и об объектах. Процесс учения происходит, например, когда человек приходит на конференцию как слушатель. В этом случае человек узнает о себе, о людях вокруг и событиях внешнего мира. В то же время докладчик, выступающий на конференции, видоизменяет свой опыт и тоже чему-то учится. Однако между учением и обучением есть различия. Когда мы говорим о том, что наш опыт постоянно видоизменяется, и всю нашу жизнь мы учимся, мы говорим о процессе учения. Учение – это не всегда целенаправленный процесс, он может быть стихийным и нерефлексивным, который мы не осознаем, специально не выстраиваем и не структурируем. Мы открываем новые знания, но не всегда делаем это специально. Обучение – это структурированный, рефлексированный процесс, который специально выстроен для того, чтобы каким-то образом изменить наш опыт и, как следствие, наше поведение. Потому что с изменением нашего опыта неминуемо меняется наше поведение, наше восприятие и наш образ мысли. Соответственно, задача преподавателя, который структурирует образовательную программу, – это превратить учение в обучение. При этом недостаточно имеющиеся знания разбить на темы для занятий и предложить их слушателям. Если информация не будет выстроена таким образом, чтобы изменить опыт слушателя и содержание его психики, обучение не будет успешным и цель, которую задумывал автор курса, может быть не достигнута. В данной статье предлагается методология образовательных курсов, которая позволяет выстраивать обучение таким образом, чтобы результатом был гарантированный определенный образовательный результат, который соответствует целям курса.

Процесс создания курса начинается с анализа. Прежде всего, необходимо проанализировать как минимум два аспекта. Первый – это анализ образовательных потребностей, который подразумевает выяснение проблемы, которая может быть решена посредством обучения. Второй аспект – это потребности аудитории, которые должны быть удовлетворены при помощи этого обучения. Этот анализ позволяет определить основное звено образовательной программы, скелет, вокруг которого будет выстраиваться вся образовательная программа. Далее необходимо проанализировать целевую аудиторию, выявить её особенности, мотивацию, её интересы, барьеры, которые не позволяют эффективно обучаться; знания и навыки, которыми обладает аудитория к моменту старта курса. Это необходимо для того, чтобы правильно выбрать уровень, с которого нужно начать обучение и адаптировать образовательный курс под конкретную аудиторию. Данный подход особенно хорошо работает при проектировании не масштабных образовательных программ, а курсов для группы студентов, например, курсов для отстающих студентов или тренинга для подготовки к участию в предметных олимпиадах. Анализ аудитории позволяет сделать курс максимально эффективным, максимально интересным, и это гарантирует то, что слушатели вовлекутся в него. Также для целевой аудитории необходимо выяснить барьеры, которые могут препятствовать эффективному освоению курса, причем это могут быть барьеры как внешние, так и внутренние. Внешние барьеры – это техническое оснащение, программное обеспечение, скорость Интернета, временные аспекты и т.д. Внутренние барьеры – недостаток знаний и компетенций, отсутствие умения учиться, психологические аспекты, например, недостаток мотивации. Мотивы, которые будут способствовать обучению слушателей, также бывают внешние и внутренние. Внешние мотивы – это новые знания, новая должность, высокая заработная плата, репутация, доступ к определенным административным возможностям и т.д. Внутренние мотивы – это потребность в социализации, поиске единомышленников, друзей, желание узнать что-то новое, потребность в самореализации, самоактуализации, в результате которой повышается самооценка, и т.д. Далее необходимо получить информацию о знаниях и умениях слушателей, поскольку нередки случаи, когда слушатели теряют интерес к курсу, т.к. он очень легкий для них или слишком сложный, и слушатель не справляется. И, наконец, необходим анализ возраста аудитории, т.к. при разработке курса необходимо учитывать особенности возрастной психологии.

Для того чтобы эффективно проанализировать аудиторию, можно дополнительно использовать карту эмпатии. Однако целесообразно её применять после того, как были проведены интервью и опросы. Карта эмпатии позволяет поставить себя на место слушателя и таким образом представить его особенности: что он думает, что происходит в его жизни, какие у него есть проблемы, какие ценности, какие мотивы и т.д.

Собранная информация позволяет сблизить курс с теми барьерами и мотивами, которые были выявлены.

Для повышения мотивации можно внедрить в образовательный курс несколько аспектов, которые повысят его ценность для студентов. При этом такие достижения, как получение знаний, формирование определенных компетенций, возможность решать какие-то задачи, которые они не могли решать до обучения, – не вызывают сомнения. Речь идет о бонусах, капиталах, [3] некоторой дополнительной ценности курса. Например, в курс можно внедрить проект, кото-

рый студент выполняет и заканчивает курс с готовой разработкой. Социальный капитал – это приобретаемые на курсе знакомства, связи, общение в социальных сетях, чатах и т.д. Административный капитал – это доступ к должности или доступ к ресурсам, например, гарантия трудоустройства, символический капитал – это репутация, статусность той программы или того учебного заведения, которое человек оканчивает.

На втором этапе необходимо сформировать цели курса. Цель образовательного курса – это масштабная проблема, которую он должен решать. Вопросы, которые нужно решить на этом этапе, – как изменится слушатель к концу обучения, что он будет знать, что он будет уметь, какие задачи и проблемы он сможет решать. У цели есть определенные критерии: а) она должна быть достижимой, б) должна быть понятной слушателям, в) цель должна быть проверяемой.

После определения цели курса можно переходить к третьему этапу – проектированию образовательных результатов. Образовательные результаты – это те составляющие, на которые разбивается «путь» к цели. Образовательные результаты удобно формировать на основании проблем и задач, которые планирует решить слушатель по окончании курса. Большое количество подходов для этого используют обращение к экспертам, особенно это хорошо работает при создании прикладных образовательных программ. Интервьюируется некоторое количество экспертов, выясняют, с какими проблемами сталкивается специалист в своей работе, и формируются задачи, которые затем разбиваются на подзадачи, и далее идет разбивка на те компетенции, знания, умения, которые необходимы для решения задачи. Происходит формирование образовательных результатов с отталкиванием от тех задач и проблем, которые, предполагается, человек будет решать в своей деятельности. Подобный подход может применяться в инженерных и гуманитарных сферах, и называется он проектированием задач. Задача описывается подробно, разрабатывается алгоритм ее решения, и под каждый шаг прописывается компетенция или те знания и умения, которые должны быть сформированы у человека для того, чтобы пройти все шаги по пути решения задачи.

Особенности структуры онлайн-курса

Подойдя к созданию структуры онлайн-курса, сначала нужно определиться, что мы будем понимать под онлайн-курсом: курс, который записан в форме видеолекций, и который можно смотреть в любое время. При этом онлайн-курс может быть как синхронным, так и асинхронным. Синхронный онлайн-курс подразумевает, что, например, если курс проходит понедельно, то в первую неделю открывается первая лекция, которую можно смотреть в удобное время, проводится контроль в виде теста или письменного опроса, возможно, в виде расширенного отзыва, эссе. В следующую неделю открывается следующая лекция и соответствующий контроль. Синхронность заключается в том, что слушатели двигаются последовательно во времени. Асинхронный онлайн-курс предполагает неограниченное во времени прохождение и не зарегулированный организатором темп прохождения. Такого рода курсов много на проекте массового онлайн-образования Coursera. Есть еще один вид онлайн-курсов – дистанционное обучение, включающее контактные часы. При этом преподаватель и слушатели в одно время выходят на связь в форме вебинара и могут что-то обсуждать, решать вопросы и взаимодействовать на курсе.

Рассмотрим, как выстроить последовательность действий при проектировании онлайн-курса. Многие из этих принципов применимы для дистанционного обучения. В первую очередь необходимо определиться с форматом: синхронный или асинхронный. Во-вторых, составить карту или паспорт курса, в которой детально проработать его структуру (модули) и содержание. Начинается составление карты с пунктов: а) название курса; б) описание; в) ограничения; г) противоречия. Под ограничениями понимают лимит по времени, ограничения, связанные с особенностями студентов и т.д. В этом пункте важно очертить рамки, в которых проектируется курс. Пункт «противоречия» полезен в связи с тем, что формулировка проблемы в форме противоречия часто позволяет её решить. Пример противоречия – курс должен быть асинхронным, но при этом слушатели должны общаться или курс должен быть рассчитан на небольшое количество часов, но при этом включать весь материал за год.

Далее определимся с целевой аудиторией. Подходы к анализу аудитории онлайн-курса ничем не отличаются от любого образовательного курса и были рассмотрены выше.

Блок «учебные цели» включает в себя информацию о том, что должен знать и чему в итоге курса должен научиться студент, какие навыки приобрести. Если с этими вопросами определиться на этапе формирования курса, то при подборе содержания курса можно постоянно возвращаться к целям и сопоставлять, точно ли созданы условия для того, чтобы навык сформировался.

«Взаимодействие» – блок, который в онлайн-курсе имеет свои особенности. Необходимо продумать, какого формата будет контент, – это могут быть лонгриды, видео, подборки. Как будет осуществляться обратная связь с преподавателем, например, через мессенджеры или очные встречи. Если же курс асинхронный, то взаимодействие с преподавателем не предусматривается. Как будет выстроено взаимодействие между участниками внутри курса, будет ли это общий чат, совместная работа или взаимооценка. И еще один аспект взаимодействия – это взаимодействие студента с самим собой, что подразумевает самостоятельную работу, рефлексию и самопроверку.

Форматы контента могут быть аудиальными, визуальными (презентации, видео), кинестетическими (создание макетов), социальными (игры, общение) и вербальными (общение в мессенджерах). Далее необходимо продумать среду, а именно, с какими интерфейсами будет сталкиваться пользователь (LMS, мессенджер, Kahoot и т.д.); расписать навигацию по курсу, т.е. дать четкое понимание, когда курс начинается, когда он заканчивается, сроки сдачи, определить единую точку входа, т.е. ссылку, по которой пользователь заходит и далее может найти все ссылки на остальные интерфейсы.

В карте курса необходимо сформулировать оценку эффективности курса, где нужно отразить как промежуточные результаты (контрольные точки, дедлайны), так и итоговые результаты (проект, контрольная работа, итоговый тест и т.д.). После чего можно перейти к проектированию «Пути пользователя». Студент должен пройти путь от зависимого до самоуправляемого, и наставнику необходимо провести его по такому пути. Это является одной из задач преподавателя вуза. Необходимо, чтобы по окончании курса студент научился брать ответственность за результаты своего обучение на себя. В любом курсе пользователь, согласно модели Гроу (GROW) [4; 5; 6], проходит через четыре стадии: 1) зависимый – работающий по четким инструкциям и правилам. Начиная обучение, любой пользователь находится в позиции зависимого. Преподаватель на этом этапе – лидер, который дает понятные инструкции, необходимые к выполнению; 2) заинтересованный. Здесь преподаватель выступает в роли мотиватора, ставит цели, направляет дискуссии, создает пространство для совместной работы; 3) вовлеченный – преподаватель напрямую не контролирует процесс, дает возможность выбора, ставит задачу, создает среду для работы, управляет групповой динамкой, но не влияет на конечные результаты. Если до этой стадии все слушатели двигались по одному контенту, то здесь возможно разделение; 4) самоуправляемый. Студенты сами планируют, когда им встретиться, что обсудить, но при этом знают, что к преподавателю можно обратиться, и он всегда может поддержать. На этом этапе важно поддерживать инициативы.

После составления карты курса можно перейти к её наполнению. Этот этап включает в себя работу с контентом, создание текстов, разработку заданий, создание слайдов, конспектов и рабочих тетрадей, размещение курса на ЛМС (LMC – Learning Management System, с англ. – система управления обучением) – это хранилище учебных материалов: видеоуроков, лекций, презентаций, книг и курсов, доступ к которым можно получить с любого устройства и в любой точке мира. Примерный план карты онлайн-курса приведен в табл. 1.

Таблица 1

Пример карты онлайн-курса

Название курса	Физика через визуализацию
Тип курса	Синхронный
Цель курса	Сформировать компетенции по физике путем визуализации физических объектов и явлений
Ограничения и противоречия	Трудно подобрать удобное для всех слушателей время занятий. Недостаточный уровень овладения ПК студентов
Целевая аудитория	Студенты нефизических специальностей СПО и ВПО, а также студенты, проявляющие интерес к физике
Мотивация	Простой и наглядный формат изложения. Приобретение знаний простым и доступным способом и, как следствие, повышение успеваемости
Взаимодействие	С контентом, преподавателем, участниками, самостоятельно
Форматы контента	Аудиальный, визуальный, социальный
Интерфейс	Google-формы для тестовых заданий; Geogebra для 2D, 3D-рисунков; Miro для совместной работы; Kahoot для вовлечения; PowerPoint для презентаций; Google Data Studio для сбора цифрового следа; Moodle для размещения
Бонусы	Для желающих. Возможность разработки проекта с последующим выступлением на студенческой конференции
Оценка эффективности	Промежуточная: рефлексия, опрос. Итоговый контроль: тест

Путь пользователя онлайн-курса вместе с фрагментом доски Miro схематически представлен на рис. 1.

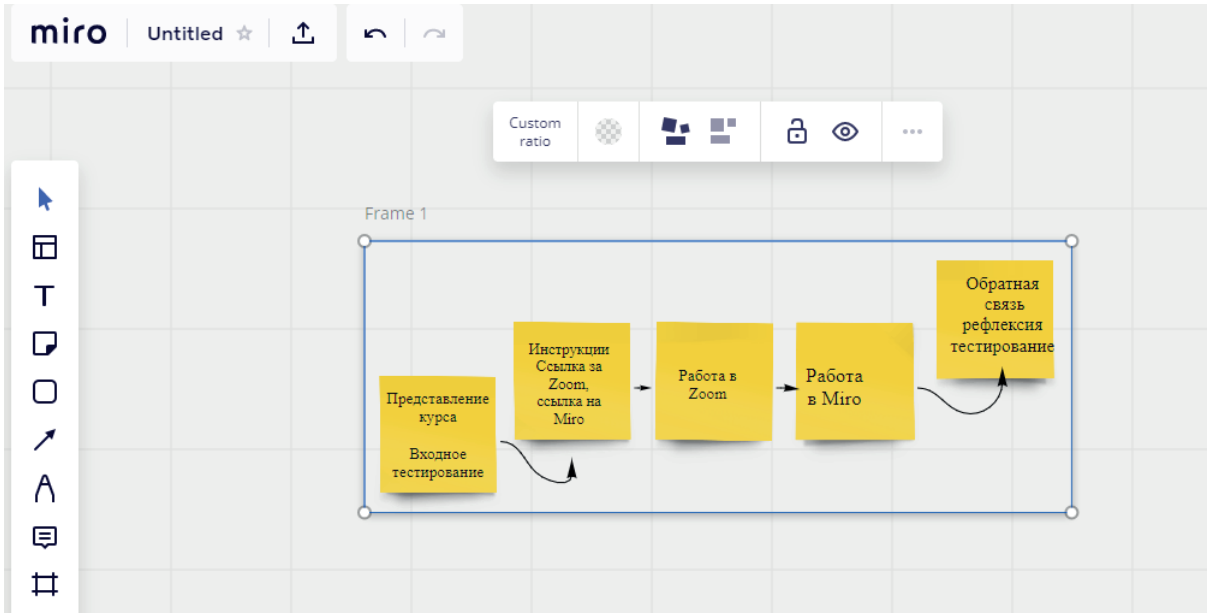


Рис. 1. Фрагмент работы с программой Miro

Онлайн-инструменты

Создание обучающего онлайн-курса невозможно без владения в той или иной мере онлайн-инструментами. В настоящее время интернет-ресурсы располагают огромным количеством программ, позволяющих сделать обучение для студента более приятным и легким, использовать игропрактики (геймификацию) и другие инструменты вовлечения, параллельно решить вопрос овладения новыми программами и оптимизировать процесс обучения. Выбор инструментов диктуется задачами, которые должны быть решены.

Все рассмотренные здесь инструменты предполагают выгрузку результатов работы, следовательно, в ходе работы с ними рождается цифровой след, который можно будет интерпретировать по определенным показателям.

В зависимости от типов решаемых задач онлайн-инструменты можно систематизировать на средства для коммуникации, инструменты совместного проектирования, хранения информации, структурирования учебных материалов и средства вовлечения (игропрактики). Кратко рассмотрим некоторые из них.

Коммуникация. Самыми распространенными являются «бытовые» мессенджеры: WhatsApp, Telegram, Viber. Удобным является то, что сообщение сразу приходит на телефон, однако если происходит общение с группой в 20 – 30 человек, то возникает хаос. Четкой структуры в «бытовых» мессенджерах нет, нельзя создать «ветку» чата.

Мессенджер Slack часто используется программистами и в деловых сферах является основной коммуникативной средой. В Slack можно создавать каналы, которые подсвечиваются, когда в них приходят сообщения. Если упоминают Вас, то появляется значок, показывающий, сколько раз упомянули. Таким образом можно настроить общение с проектными командами студентов. Slack отличается от discord тем, что сообщения не теряются, под каждым сообщением можно разворачивать соответствующую ему «ветку» переписки. В Slack можно создавать боты (микропрограммки), например, регулярное напоминание о домашнем задании. Однако Slack не позволяет делать трансляции или общаться голосом.

Программа Discord позволяет создать отдельный сервер и пригласить на него неограниченное количество людей. Этот мессенджер прост в использовании, разрешает сегментировать общение и настраивать роли, в общем чате персонально отвечать на вопросы и выражать своё отношение эмоционально, с помощью эмодзи (смайликов). Имеется возможность осуществлять демонстрацию рабочего стола, проводить онлайн-видео и аудиотрансляции. Discord дает возможность обратиться сразу ко всем пользователям в чате, разослать оповещения всем пользователям выбранного канала.

Часто в качестве средств коммуникаций выступают среды транслирования Zoom, Microsoft Teams, «Видеозвонки Mail.ru» и т.д. Они уже вошли в наш привычный образовательный процесс.

Инструменты совместного проектирования

Онлайн-инструмент Miro (miro.com) решает задачу совместного проектирования и совместной деятельности в один период времени на общем пространстве. По сути, это виртуальная доска, на которой пользователь получает доступ к неограниченному количеству пространства. На доску можно добавить видео, сообщения, написать комментарии, причем работать над поставленной задачей можно одновременно. Для наглядного структурирования информации имеются шаблоны; много вариантов по проектированию и созданию различных схем, что способствует вовлеченности студентов в данный процесс. Miro позволяет делать выгрузку для получения и последующей обработки цифрового следа. Выгрузка осуществляется в формате Excell и позволяет увидеть, кто и что делал. Схема на рис. 1 выполнена в Miro.

Инструмент Trello (trello.com) предназначен для совместного ведения проектных задач, имеет простой интерфейс, за счет ботов позволяет создавать различные уведомления, карточки для проектных команд, ставить задачи, прописывать роли, вводить дедлайны. Структура Trello состоит из досок, которые разделены на списки с карточками. Доски можно выделять под конкретные группы или проекты. При этом вся информация находится в одном месте, её можно сегментировать и видеть динамику.

Хранение информации

Одними из самых популярных во всем мире систем являются сервисы и инструменты Google. Google имеет центральное хранилище данных и продуманный интерфейс. Под одним аккаунтом возможен доступ к любому сервису Google. Система позволяет хранить данные, создавать презентации, текстовые и табличные документы, тесты и рисунки.

Программа Dropbox (dropbox.com) дает возможность хранить большие объёмы данные, раскладывать их по папкам, настраивать доступы и передавать ссылки, но не дает возможности совместно работать над документами.

Для структуризации информации по принципу Википедии можно использовать программу Notion (notion.so). Она предлагает огромное разнообразие вариантов представления информации, позволяет вставлять видео, чек-листы и при этом проста в освоении. В Notion можно создавать гиперссылки, которые удобны, чтобы просмотреть домашние задания по конкретным дням или по конкретным студентам, можно создавать базу знаний и путь из гиперссылок, проходя по которым студент будет углубляться в изучение материала.

Структурирование и организация учебных материалов

Одной из самых распространенных систем являются, конечно, различные Google forms. Google позволяет создавать тесты, делать рассылку и получать обратную связь, но функционал этих тестов достаточно ограничен.

Все варианты реализации учебных тестов и интерактивных рабочих листов доступны в приложении Liveworksheets (liveworksheets.com). Однако недостатком является то, что приложение вызывает трудности в освоении.

Приложение Padlet (padlet.com) – очень простой и функциональный инструмент, позволяет легко структурировать учебный материал. Это виртуальная доска для совместного использования, на которую можно добавлять текстовые и визуальные блоки, позволяет настраивать роли, определять доступ. Padlet можно использовать для оценивания студентами друг друга. Программа позволяет выгружать цифровой след для последующей обработки.

Core (coreapp.ai) – платформа, созданная для школьных педагогов, но может быть использована и вузовскими преподавателями. Позволяет создать не только полноценное занятие онлайн с видео, изображениями, упражнениями, но и целый онлайн-курс.

Работа с вовлечением (неформальная коммуникация)

Mentimeter (mentimeter.cop) – платформа, которая в настоящее время широко используется для опросов. Бесплатный функционал ограничен, но в большинстве случаев достаточен. Программа интуитивно понятна и легка в использовании.

Kahoot (Kahoot.com) – инструмент, позволяющий проводить опросы в игровой форме, вносящий в занятие соревновательный эффект. По структуре его можно назвать игрой, содержание которой наполняет преподаватель. Использо-

вание этой программы вносит в занятие позитив, выполняет функцию вовлечения, и студенты его очень любят. Пример окна для предварительного просмотра приведен на рис. 2. Kahoot не является программой для опроса и оценивания в привычной нам форме, здесь нет проигравших, есть только победители.

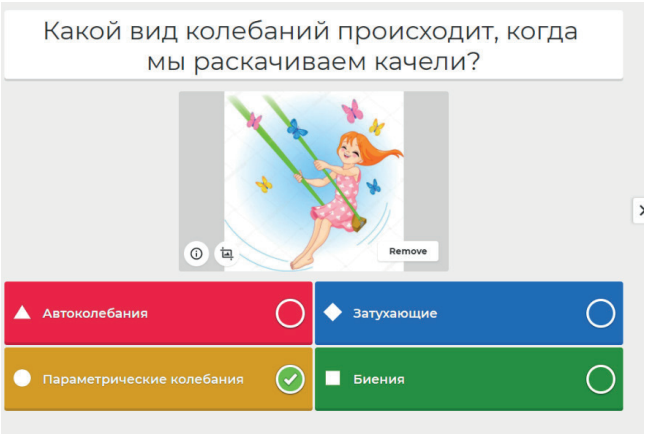


Рис. 2. Вид вопроса в онлайн-программе «Kahoot»

Spatial.chat – это интерактивная среда для организации интерактивного общения. Участники в онлайн создают пространство, напоминающее реальные комнаты. Группа находится в комнате, и каждый участник может перемещаться в пределах комнаты, точнее, перемещать своё изображение, которое транслируется с его видеокамеры. Участники могут «подходить», разговаривать, что-то показывать, играть на гитаре и т.д. Среда подходит для бесед по интересам в неформальной обстановке, позволяет создать внутри группы уютную атмосферу в условиях удаленного обучения, когда учащиеся или студенты разделены друг с другом. Такой, слабо относящийся к обучению подход оказывается эффективен, он позволяет переключиться и понять, что даже в контексте удаленного обучения у группы может быть что-то общее, хоть как-то компенсирующее недостаток простого человеческого тепла.

Около года назад преподаватели оказались в ситуации, когда пришлось создавать онлайн-курсы, не имея для этого значительного опыта. За короткий промежуток времени было освоено огромное количество программ и получен бесценный опыт, которым теперь можем делиться и относиться к ситуации не как к случившейся с нами неприятности, а как к шансу узнать новый, неведомый нам мир цифровых технологий. Сейчас, возвращаясь к аудитории, хочется верить, что мы возьмем с собой всё самое лучшее и полезное, что так щедро дал нам цифровой мир, и традиционные занятия «заиграют новыми красками».

Описанные в статье инструменты могут быть широко использованы преподавателями. Они интуитивно понятны, в большинстве своём бесплатны или условно бесплатны, т.е. имеют достаточно большой бесплатный функционал. Обзор составлен для программ, которые предполагают возможность выгрузки цифрового следа с последующей его обработкой и визуализацией. Но это уже следующая ступень в развитии образования.

Библиографический список

1. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
2. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
3. Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация. *Экономическая социология*. 2002; № 3 (4).
4. Passmore J. *Association for Coaching. Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page, 2010.
5. Fine A., Merrill R. *You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential*. New York: Portfolio Penguin, 2010.
6. Landsberg M. *The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you*. London: Profile Books, 2003.

References

1. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
2. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
3. Radaev V.V. Ponyatie kapitala, formy kapitalov i ih konvertaciya. *`Ekonomicheskaya sociologiya*. 2002; № 3 (4).
4. Passmore J. *Association for Coaching. Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page, 2010.
5. Fine A., Merrill R. *You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential*. New York: Portfolio Penguin, 2010.
6. Landsberg M. *The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you*. London: Profile Books, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.02.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-93-96

Rybakova I.A., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: irina.rybakova.88@list.ru*

ON THE QUESTION ABOUT THE PROBLEM OF TEACHING ORGANIZATION FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING. The article deals with the main problems that arise in the organization of the educational process during online learning and reveals their most significant aspects. The author provides data from a statistical survey of teachers and students on the difficulties they encountered in the new educational format and analyzes the causes and consequences of these data. In addition, the author places special emphasis on the need to develop a fundamentally new approach to learning, taking into account the challenges of the digital age, as well as improving both teaching methods and the contents of academic disciplines. Among other things, attention is paid to the psychological aspect of the problem: ill-preparedness of students and teachers to the distance format and ways to overcome this ill-preparedness. It is concluded that educational goals can be achieved with the full support of students and teachers.

Key words: **online learning, digital environment, learning difficulties, interactive approach.**

И.А. Рыбакова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: irina.rybakova.88@list.ru*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Данная статья рассматривает основные проблемы, возникающие при организации образовательного процесса во время онлайн-обучения, и раскрывает наиболее существенные их аспекты. Автор приводит данные статистического опроса преподавателей и студентов на предмет трудностей, с которыми они встретились в новом образовательном формате, и анализирует причины и следствия, исходя из этих данных. Кроме того, автор делает особый акцент на необходимости выработки принципиально нового подхода к обучению с учетом вызовов цифровой эпохи, а также усовершенствования как методики преподавания, так и содержания учебных дисциплин. Среди прочего уделяется внимание психологическому аспекту проблемы: неготовность студентов и преподавателей к дистанционному формату и способы преодоления этой неготовности. Делается вывод о том, что образовательные цели вполне могут быть достигнуты при условии всесторонней поддержки студентов и преподавателей.

Ключевые слова: **онлайн-обучение, цифровая среда, трудности обучения, интерактивный метод.**

«Если скорость перемен внутри института меньше, чем скорость перемен снаружи, конец его близок», – утверждает, рассуждая о необходимости идти в ногу с техническим прогрессом, Джек Велш, исполнительный директор «Дженерал Электрик» [1, с. 84]. Приведя эту цитату, отметим, что речь идет не только о внешних составляющих организации образовательного процесса, речь – о методиках, методах и технических средствах, используемых педагогических составом. Несомненно, роль преподавателя при традиционном обучении отточена веками, начиная с Константинопольского университета, открытого в 425 году Феодосием II. Там, помимо философских наук, которые превалировали в Афинской языческой школе, преподавали еще и грамматику. Так, согласно указу Феодосия II об основании высшей школы, «…профессоров было 31; они преподавали грамматику, риторику, законоведение и философию. Преподавание велось частью на латинском языке, частью на греческом» [2]. Позднее роль преподавателя в высшей школе как основного источника знаний только возрастала, а университеты становились единственным способом получить высокий уровень знаний, цитаделью знаний, которую нужно было штурмовать, затрачивая на это средства и время.

На рубеже XX – XXI веков мир не мог себе представить, что пройдет всего пятнадцать лет, и высшая школа изменится кардинально. У людей появится возможность обучаться в ведущих университетах мира, получать второе, третье образование, изучать языки, общаться с их носителями, и все это – без отрыва от работы и привычных мест проживания. Интернет-технологии позволяют войти в образовательное пространство и стать успешными и востребованными не только вузами, но и частными лицами. Это расширяет возможности получения узкопрофильного образования, диктуемого мировым рынком труда, но вместе с тем заметно сужает поле деятельности вузов как уникальных учебных заведений, способных обеспечить необходимый уровень образования.

Дистанционное образование – это качественный скачок в развитии высшей школы. Однако многие преподаватели испытывают сомнения в пригодности этого способа в перспективе. События последнего учебного года, когда из-за пандемии коронавируса высшее образование пришлось переводить на дистант, показали, что ответственность за эффективность дистанционного образования лежит в равных долях как на преподавателе, так и на студентах. Но если, по мнению одних, дистанционное обучение не позволяет в должной мере оценить успеваемость студентов, то, по мнению других, преподаватели зачастую сами не готовы к смене привычного алгоритма работы [3]. Дистант, внезапно ставший обязательным для всех ступеней образования, стал серьезным вызовом: 1,5 миллиона преподавателей и 7 миллионов студентов должны были учиться в условиях дистанционного формата обучения. В «Закон об образовании» РФ поправки о дистанционном образовании были внесены 8 июля 2020 года Президентом РФ Владимиром Путиным. Они устранили пробелы в законодательстве РФ о дистанционном образовании. Так, сейчас в ст. 16 № 273 ФЗ РФ дается четкое понятие дистанционного образования как учебного процесса, который проходит при использовании специально разработанных дистанционных образовательных программ и применении технических средств, способствующих эффективной организации учебного процесса, характеризующегося опосредованным взаимодействием педагога и учащихся через сеть Интернет [4].

Таким образом, дистанционное образование самым непосредственным образом интегрируется в систему традиционного образования, при этом обогащая ее и позволяя осуществлять на более качественном уровне индивидуальный подход в организации образовательного процесса. Будучи персонально ориентированным, дистанционное образование обладает всеми признаками традиционного образовательного процесса: оно имеет цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения специфичными средствами Интернет- или других интерактивных технологий.

По мнению ректора РосНОУ Владимира Зернова, «… у дистанционного обучения своя специфика. Не нужны большие площади или те же спортивные сооружения, как в случае с очным. В вузе может быть великолепный стадион, но отвратительная электронная среда – и кому от этого хорошо? Важны качество электронной среды, образовательного контента…» [5]. Таким образом, рассуждая о роли преподавателя иностранного языка в условиях дистанционного образования, необходимо в первую очередь говорить о надлежащей цифровой среде, в условиях которой преподаватель сможет воплотить свои методические разработки. Сейчас о цифровой среде рассуждают много, с упоением рисуя перспективы цифровой экономики. Так, в Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» основными целями в области образования и обеспечения кадрами названы:

– создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики;

– совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами;

– рынок труда, который должен опираться на требования цифровой экономики;

– создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России.

В отношении будущих специалистов для достижения характеристик, необходимых для цифровой экономики, планируется:

– повысить количество выпускников образовательных организаций по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями;

– повысить количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне;

– увеличить до 40 процентов долю населения, обладающего цифровыми навыками [6].

Без сомнения, цели амбициозны и заманчивы, но что конкретно может предоставить среднестатистический российский вуз для их достижения, если свыше 50% российских преподавателей высшей школы до сих пор не овладели навыками создания эффективной цифровой образовательной среды?

В исследовании, проведенном экспертами Высшей школы экономики, указывается, что более половины учителей старше 60 лет почти или совсем не пользуются Интернетом, а практически каждый пятый педагог в России не обладает достаточными навыками для работы в дистанционном режиме [7]. И, по словам проректора МГТУ имени Баумана Бориса Падалкина, даже после нескольких месяцев интенсивной дистанционной работы у многих преподавателей недостаточно цифровых навыков. Что, естественно, сказывается на уровне организации образовательного процесса в IT- условиях и значительно влияет на уровень усвоения учебного материала студентами [7].

На первый взгляд, дистанционное обучение позволяет воплотить цели, декларируемые программой «Цифровая экономика Российской Федерации», в жизнь. Более того, дистанционное обучение, являясь новым методом организации образовательного процесса, подталкивает вузы к созданию эффективной и отвечающей определённым правилам цифровой образовательной среды. Но здесь возникают определённые сложности. Так, если от обучающихся требуется освоить программу изучения иностранного языка главным образом при помощи технических средств обучения (ТСО) – компьютера или планшета, а также специальных интернет-платформ (например, MSTeams, Webex), на базе которых осуществляется обучение, то от преподавателей требуется владение навыками ведения обучения в рамках цифровой среды, когда весь процесс строится не на личностном контакте «глаза в глаза», а на опосредованном общении с помощью современных цифровых средств коммуникации.

Таким образом, сами вузы заинтересованы в переподготовке преподавателей для работы в цифровой образовательной среде. И большую роль здесь играет и готовность самого высшего учебного заведения к работе в изменившихся условиях. Расширение образовательного пространства, связанное с резким технологическим скачком, который позволил не ограничивать образовательный процесс стенами вуза, поставило перед самими вузами вопрос о выживании в более жесткой конкурентной среде, чем ранее. Региональным вузам уже приходится сталкиваться с конкуренцией, ибо если раньше образование было жестко ограничено областью проживания студента или границами национального государства, то сейчас таких границ почти не осталось. Студент из Хабаровска вполне может обучаться в ведущих высших учебных заведениях Европы или Америки благодаря актуальным цифровым технологиям (онлайн-обучение, Big Data, сетевые практики), а физическая форма обучения (очная – заочная) теряет свою актуальность. В российском педагогическом медиапространстве уже звучат такие слова: эпоха до-ковидного образования, т.е. время, когда технологические решения обеспечивали частичную автоматизацию образовательного процесса, и этого было достаточно для решения учебных задач. Во время пандемии пришлось срочно менять формат обучения. И вузы, как и все российское образование, перешли на обучение в условиях дистанта, перенеся весь образовательный процесс – от лекций до сдачи государственных экзаменов и защиты дипломных проектов – в цифровое пространство. Таким образом, цифровые технологии стали играть ведущую роль. Для отечественных вузов наступило время проверки готовности работать в ЦОС (цифровой образовательной среде), а для преподавателей – время запуска новых образовательных методов обучения с условием отсутствия оффлайн-общения.

А.Р. Зенков указывает: «Для системы образования в этом контексте возникает серьезный вызов: с одной стороны, уже сейчас критически важно обеспечить подготовку специалистов с цифровыми компетенциями и навыками, с другой – адаптировать свою внутреннюю организационно-институциональную логику для сохранения собственной конкурентоспособности» [8].

В исследовании, проведённом на базе МГППУ в конце 2020 года, студентов и преподавателей просили уточнить, какие трудности у них чаще всего возникали в период дистанционного обучения. Так, среди технических проблем чаще всего называли перегрузку серверов дистанционных платформ, проблемы с интернет-связью. Что касается трудностей, связанных с организацией учебного процесса, то здесь лидировало значительное увеличение нагрузки (как учебной, так и преподавательской), на второе место преподаватели поставили затруднения с организацией групповой работы студентов, на третье – трудности с проведением практических занятий, семинаров. Причем 25% преподавателей указали на сложности с проведением оценочных процедур в дистанционном режиме (рис. 1) [9].

Таким образом, мы видим, что преподавателям высшей школы не хватило навыков работы в цифровой среде, поддержки со стороны технических служб вузов, а студентам – проработанных онлайн-курсов. Как констатируют в интервью журналистам «Интерфакс» директор EdCrunch University НИТУ «МИСиС» Нурлан Киясов и заместитель проректора по образовательным технологиям УРФУ Виола Ларионова, «…от того что продвинутый в плане цифровых компетенций преподаватель сделает все возможное для переноса занятий в онлайн-среду: за-

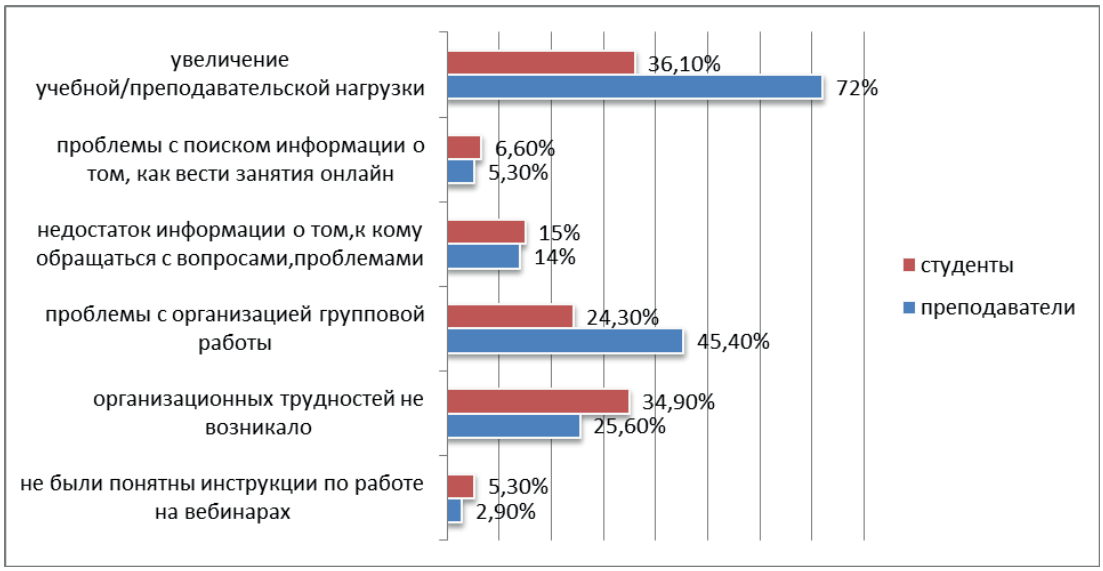


Рис. 1. Организационные трудности, с которыми сталкивались студенты и преподаватели во время дистанционного обучения

пишет несколько онлайн-лекций, выложит текстовые материалы и загрузит тесты на платформу – чуда не произойдет» [10].

Нужна серьезная работа как по обучению преподавательского состава умению и навыкам работы в цифровой среде, так и по созданию онлайн-курсов, которые смогут удовлетворить потребности студентов не только конкретного вуза, но и студентов других высших учебных заведений, в том числе и близкого зарубежья, которое имеет с российской высшей школой много общих точек соприкосновения. Вообще грамотные и проработанные онлайн-курсы стали настоящей проблемой для российских вузов, ибо их, как оказалось, не так уж и много в образовательном поле. Тот тип дистанционного обучения, который мы увидели после перехода образовательного процесса в цифровую среду, нельзя назвать в полной мере дистанционным. Экстренный перевод высшей школы в ЦОС показал, что многие вузы воспользовались бесплатными онлайн-курсами от ведущих российских и зарубежных университетов, размещенных на национальной (НПОО) и международных (Coursera, edX и др.) платформах. Однако даже наличие таких курсов не спасло как студентов, так и преподавателей высшей школы от новых проблем: несмотря на бесплатный доступ к контенту курсов, они не предполагали поддержки студентов со стороны вузов-правообладателей, а преподаватели вузов-потребителей не были ознакомлены с методикой онлайн-обучения, предлагаемой этими учебными курсами, и изучали их вместе со своими студентами, не имея возможности помочь им. По сути, весь учебный процесс свелся к простой передаче информации посредством сети Интернет. Но дистанционное обучение – это, прежде всего, когнитивный и социальный процесс, требующий поддержки студента. Дистанционное обучение, происходящее в цифровой среде, требует значительных инвестиций, включая платформу онлайн-обучения и качественные онлайн-курсы, обеспечивающие эффективное обучение и поддержку студентов в цифровой образовательной среде. Сама разработка таких курсов предполагает длительный срок – от 6 до 9 месяцев с отработкой навыков работы преподавателя в условиях ЦОС. Такие онлайн-курсы, которые могут обеспечить поддержку студентов, способны разрешить множество задач, которые ставит формат дистанционного обучения перед преподавательским составом.

Перевод на дистанционное обучение образовательного процесса высшей школы – это проблема, заставившая преподавательский состав посмотреть на обучение глазами своих студентов, когда выход в виртуальное образовательное пространство стал из необязательного учебного условия основным, требующим корректировки всех учебных планов занятий.

Рассуждая на эту тему, в первую очередь задаемся вопросом: каким образом роль преподавателя при дистанционном образовании должна измениться, чтобы студенты получали такое же качественное классическое образование, что и при традиционном образовательном процессе?

Педагог высшей школы, преподающий иностранные языки, всегда шел впереди своих коллег по цеху. Иностранный язык требует более сложной методики преподавания, требует многочасовых аудиторных занятий как в группе, так и индивидуально. И этот предмет – один из немногих, который диктует необходимость регулярной языковой практики в идеальном варианте – с носителями языка. Это не вызывает особой проблемы, если сам студент – человек ответственный, склонный к самостоятельной работе, мотивированный на достижение определённой цели, в нашем случае – знаний иностранного языка на высоком уровне. Но, как сказал В.А. Сухомлинский, «…все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» [11]. В случае, если студент слабо мотивирован на регулярную, продолжительную самостоятельную работу, роль преподавателя как в дистанционном обучении, так и в традиционном варианте сводится к регулярному контролю того минимума, который дает преподаватель в ходе занятия. Нерадивый студент, игнорируя задания, ориентированные на самостоятельную работу, по сути, сводит к нулю все усилия преподавателя по созданию эффективного образовательного процесса в условиях отсутствия оффлайн-общения. Такой студент не мотивирован на общение с носителями языка даже в рамках творческих заданий. Но как мы знаем, дистанционное обучение – это обучение, в первую очередь рассчитанное на самостоятельное изучение студентами учебных дисциплин, при минимальном взаимодействии с преподавателем. Дистанционное обучение не исключает ни в коей мере возможности коммуникации с преподавателем и другими студентами для изучения и усвоения учебного материала, но предлагает его в иной форме, пусть более интересной, с огромной долей творческой составляющей, повышающей мотивацию, но требующей огромной самостоятельной работы от каждого участника образовательного процесса. Именно этот основополагающий принцип дистанционного обучения стал камнем преткновения для многих преподавателей, а также студентов. В преподавательских сетевых сообществах часто проскальзывали сообщения, что на связь с преподавателем в указанное в учебном графике время занятия выходило не более 4 – 7 человек из всей группы студентов, которые должны были присутствовать. Сами преподаватели также сталкивались с плохим качеством передачи изображения, задержкой сигнала, а то и вовсе с его исчезновением.

И потому, как нам кажется, одной из главных задач преподавателя в условиях дистанционного обучения становится мотивирование студентов к самостоятельной работе. Это делается достижимым, если применять на занятиях в условиях дистанционного обучения новые методы, которые позволят преподавателю использовать дистанционное обучение со 100% эффективностью.

Нам видится, что роль преподавателя во время дистанционного обучения не должна сводиться к трансляции учебного материала и простейшей проверке знаний. Весь временной промежуток, отведенный на занятие по иностранному языку, должен быть построен так, чтобы все студенты активно участвовали на всем протяжении занятия. А для этого преподаватель должен не только владеть методикой преподавания, но и уметь ее корректировать с учетом создавшихся условий.

Как указывает в своей статье К.М. Куликова, интерактивные методы обучения могут стать для преподавателя незаменимым подспорьем в решении этой задачи. И причиной тому — ориентированность интерактивных методов на взаимодействие студентов с образовательной средой. Применение интерактивных методов в обучении позволяет преподавателю достичь целей образовательного процесса – создать комфортную образовательную среду с учетом личностно ориентированного подхода, которая будет учитывать базовый уровень знания иностранного языка у слушателя, его речевого опыта, интересов и потребностей, что в конечном итоге отразится на уровне мотивированности студента к изучению иностранного языка. По словам К.М. Куликовой, «…интерактивные методы обучения делают студента субъектом учебной деятельности» [12]. Благодаря включению интерактивных методов в образовательный процесс в условиях дистанционного обучения, преподаватель решает следующие задачи:

1. Мотивация студентов к обучению иностранного языка в условиях дистанционного образования.
2. Повышение эффективности усвоения учебного материала.
3. Мотивация студентов на самостоятельную работу.

4. Повышение активности студентов для решения поставленных перед ними учебных задач (выбор одного из предложенных педагогом варианта или поиск собственного варианта решения).

5. Повышение уровня вовлеченности каждого студента в деятельность всей группы во время занятия.

6. Формирование толерантности к мнению другого человека, его вере, национальности, привычкам и нормам общества страны – языкового носителя.

7. Повышение умения студентов работать в команде.

8. Формирование жизненных навыков и профессиональных компетенций.

9. Повышение уровня осознанной компетентности студента в обучении иностранному языку [13].

Таким образом, интерактивные методы в обучении позволяют преподавателю изменить баланс ролей на занятии, что для дистанционного обучения очень важно. Ибо в этом случае роль перестает быть центральной, педагог становится тьютором, сопровождающим ход занятия, регулирующим его процесс. Преподаватель задает цель, организуя занятие, готовит заранее задания, формулирует вопросы или темы для обсуждения, консультирует при подготовке задания студентов и контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Используя интерактивные методы при дистанционном обучении, педагог стимулирует студентов обращаться к собственному социальному опыту и опыту других людей, формируя более высокий уровень коммуникативной активности, которая является основополагающей при обучении иностранному языку. Студенты учатся совместно решать учебные задачи, приходить к компромиссу, находя точки соприкосновения и т.д. Как указывает К.М. Куликова, благодаря использованию интерактивных методов у студентов более эффективно формируются профессиональные навыки и компетенции. Примером использования интерактивных методов может служить ролевая игра или диалог участников обучения в пространстве MS Teams, где интерфейс позволяет создавать отдельные беседы для студентов, а преподаватель может их одновременно контролировать, переключаясь с одной беседы на другую, корректируя при необходимости ход занятия. Для языковой группы это очень важно, потому что изучение иностранного языка – это, прежде всего, коммуникации, во время которых происходит отработка и закрепление формируемых навыков и компетенций студента. Кроме того, эта платформа позволяет эффективно использовать визуальные учебные материалы, такие как презентация, видео/аудиоролик, различные виды опросов с использованием интерактивной доски и т.д.

Уход в цифровую образовательную среду ведет к следующему нюансу дистанционного обучения, а именно – к вынужденному использованию преподавателями не только классических, бумажных учебных материалов, но и видеоматериалов. Само по себе дистанционное обучение предполагает большую визуализацию как самого процесса обучения, так и учебных материалов, причиной этого является дополнительная дистанция между преподавателем и студентами, которую создает дистант. Эта отдаленность участников образовательного процесса, невозможность моментального ответа на заданный вопрос (какой бы высокой не была бы скорость интернет-соединения) поглощается визуальными учебными материалами. Кроме того, использование таких учебных инструментов, как видеоуроки, помогает преподавателю нивелировать ограниченную возможность объяснить учебный материал доступно и понятно для слушателей с разным уровнем владения иностранным языком.

Однако использовать весь широкий спектр возможностей, предоставляемых инструментами цифровой образовательной среды, невозможно без наличия у преподавателя определённых личностных качеств, профессиональных навыков и умений. Для успешной работы в условиях ЦОС преподаватель должен владеть способами представления учебного материала в сжатом виде и создания когнитивных графических изображений и визуальных образов, уметь сохранять, тиражировать, обрабатывать и передавать визуальную информацию [14]. Лишь таким образом преподаватель может полноценно обеспечить параллельное усвоение всех основных языковых компонентов (чтение, говорение, аудирование и письмо).

Размышляя о роли преподавателя в рамках дистанционного образования, на наш взгляд, нельзя замыкаться на конкретных методах, методиках и способах его преподавания: проблемы, которые предстоит решить многим российским вузам, намного шире – здесь и налаживание IT- коммуникаций, поиск оптимальных решений при использовании учебных платформ и контентов, компромиссов при использовании онлайн-курсов других вузов, совместная разработка учебных программ, их унификации и т.д. И, конечно же, планомерное обучение преподавателей работе в условиях цифровой образовательной среды, консультирование и поддержка на всех этапах работы над созданием учебных курсов и во время сеансов онлайн-занятий, переподготовка преподавательского состава с обучением новым способам и методам работы со студентами при изучении иностранного языка. И все это – в условиях дистанционного обучения, когда оффлайн-общение становится непозволительной роскошью, а достижение учебных целей никто не отменял.

Библиографический список

1. Дуткевич П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? *Высшее образование в России*. 2015; № 3: 80 – 84.
2. Васильев А.А. Византийская империя. *До Крестовых походов*. Москва: Алгоритм, 2012; Т. 1. Available at: http://www.hrono.ru/libris/lib_we/vaa124.html#vaa124note131
3. Рогозин Д. Угрозы и возможности дистанционного образования: опрос преподавателей вузов. *Троицкий вариант – Наука*. Available at: https://trv-science.ru/2020/06/ugrozy-i-vozmozhnosti-distancionnogo- obrazovaniya/
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document//
5. Агранович М., Колесникова К. Загружаемся в студенты. *Российская газета*. Федеральный выпуск № 237 (8291). Available at: https://rg.ru/2020/10/20/v-rossii-nachnut-vydavat-licenziiu-na-onlajn- obrazovanie.html
6. *Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»* (утв. Распоряжением Правительства России от 28 июля 2017 г. №1632-р). Available at: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0. pdf
7. Набиркина М. Вузовским преподавателям помогут получить навыки работы онлайн. *Российская газета*. Федеральный выпуск № 237 (8291). Available at: https://rg.ru/2020/08/11/vuzovskim-prepodavateliam- pomogut-poluchit-navyki-raboty-onlajn.html
8. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски. *Вестник ВГУ*. 2020; № 1 – 55.
9. *Исследование МГППУ: трудности, с которыми сталкивались студенты и преподаватели во время обучения в дистанционном формате*. *Сайт Московского государственного психолого-педагогического университета*. Available at: https://mgppu.ru/news/8022
10. Дистанционное обучение в экстремальных условиях. *Банкфакс образование*. Available at: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/
11. Владова Ю. *Спасительная педагогика В.А. Сухомлинского* Available at: https://proza.ru/2012/09/25/1268
12. Куликова К.М. Интерактивные методы обучения на современном занятии по иностранному языку в неязыковом вузе. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 6: 17 – 22.
13. Будерецкая И.В. Интерактивные методы и инновационные технологии обучения в образовательном процессе. *Социальная образовательная сеть НСПОРТАЛ*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya- shkola/materialy-mo/2013/12/21/interaktivnye-metody-obucheniya
14. Дочкин С.А., Мичурина Е.С. Технология визуализации знаний как необходимый аспект подготовки преподавателей университета. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014; № 3 (15): 57.

References

1. Dutkevich P. Nuzhny li reformy v sisteme vysshego obrazovaniya? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 3: 80 – 84.
2. Vasil'ev A.A. Vizantijskaya imperiya. *Do Krestovyh pohodov*. Moskva: Algoritm, 2012; T. 1. Available at: http://www.hrono.ru/libris/lib_we/vaa124.html#vaa124note131
3. Rogozin D. Ugrozy i vozmozhnosti distancionnogo obrazovaniya: opros prepodavatelej vuzov. *Troickij variant – Nauka*. Available at: https://trv-science.ru/2020/06/ugrozy-i-vozmozhnosti-distancionnogo- obrazovaniya/
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.07.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document//
5. Agranovich M., Kolesnikova K. Zagruzhaemsya v studenty. *Rossijskaya gazeta*. Federal'nyj vypusk № 237 (8291). Available at: https://rg.ru/2020/10/20/v-rossii-nachnut-vydavat-licenziiu-na-onlajn- obrazovanie.html
6. *Ob utverzhdenii programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii»* (utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossii ot 28 iyulya 2017 g. №1632-r). Available at: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0. pdf
7. Nabirkina M. Vuzovskim prepodavatelyam pomogut poluchit' navyki raboty onlajn. *Rossijskaya gazeta*. Federal'nyj vypusk № 237 (8291). Available at: https://rg.ru/2020/08/11/vuzovskim-prepodavateliam- pomogut-poluchit-navyki-raboty-onlajn.html
8. Zenkov A.R. Cifrovizaciya obrazovaniya: napravleniya, vozmozhnosti, riski. *Vestnik VGU*. 2020; № 1 – 55.
9. *Issledovanie MGPPU: trudnosti, s kotorymi stalkivalis' studenty i prepodavateli vo vremya obucheniya v distancionnom formate*. *Sajt Moskovskogo gosudarstvennogo psihologo-pedagogicheskogo universiteta*. Available at: https://mgppu.ru/news/8022
10. Distancionnoe obuchenie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Bankfaks obrazovanie*. Available at: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/
11. Vladova Yu. *Spasitel'naya pedagogika V.A. Suhomlinskogo* Available at: https://proza.ru/2012/09/25/1268
12. Kulikova K.M. Interaktivnye metody obucheniya na sovremennom zanyatii po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 6: 17 – 22.
13. Budereckaya I.V. Interaktivnye metody i innovacionnye tehnologii obucheniya v obrazovatel'nom processe. *Social'naya obrazovatel'naya set' NSPORTAL*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya- shkola/materialy-mo/2013/12/21/interaktivnye-metody-obucheniya
14. Dochkin S.A., Michurina E.S. Tehnologiya vizualizacii znanij kak neobhodimyj aspekt podgotovki prepodavatelej universiteta. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2014; № 3 (15): 57.

Статья поступила в редакцию 26.02.21

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-97-99

***Ryleeva A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ib.75@mail.ru*
***Stefanik Yu.V.,** postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ystefanik@yandex.ru*

THE MODEL OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article examines the process of developing digital competence among teachers of a general education organization, whose task is to provide high-quality training of a successful and competitive specialist within the framework of the project "Digital Educational Environment until 2024". The tasks of education at the present stage require teachers to rethink the content and methods of teaching, to enrich with new competencies. The authors consider a model of digital competence formation, which includes a normative-target component, a content-process component, a resource provision, a criterion-evaluation component, and a productive component. The most effective professional competencies of teachers will be developed in the digital educational environment of an educational organization.

Key words: **digital competence, modern education, teachers, digital environment.**

***А.С. Рылеева**, канд. пед. наук, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ib.75@mail.ru*
***Ю.В. Стефаник,** аспирант, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ystefanik@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается процесс развития цифровой компетентности у педагогов общеобразовательной организации, задачей которого является качественная подготовка успешного и конкурентоспособного специалиста в рамках проекта «Цифровая образовательная среда до 2024 года». Задачи образования на современном этапе требуют от педагогических работников переосмысления содержания и методики преподавания, обогащения новыми компетенциями. Авторами рассматривается модель формирования цифровой компетентности, которая включает нормативно-целевой, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный, результативный компоненты и компонент ресурсного обеспечения. Наиболее эффективно цифровая компетенция педагога будет развиваться при условии сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: **цифровая компетентность, современное образование, педагоги, цифровая образовательная среда.**

В настоящее время ориентиром в сфере образования является создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [1]. Ориентиры современного образования отражены в следующих основных документах: Закон «Об образовании в РФ» (2012 г.), Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы, программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (до 2024 г.), Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС 3++) [2].

Задачи образования на современном этапе требуют от педагогических работников обогащения новыми компетенциями. Основной компетенцией является цифровая, которая определяет наличие у педагога умения работать в условиях цифровой образовательной среды, умение адаптировать под специфику содержания своего предмета и особенности учеников цифровой материал, применять ИКТ-технологии в образовательном процессе. Главным профессиональным качеством на сегодняшний момент будет являться цифровая грамотность, под которой мы понимаем вслед за ООН «способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» [3]. «Стратегии современного образования требуют переосмысления учебного процесса в части изменения практики его организации, которая заключается во внедрении адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; формировании системы непрерывного обновления педагогами своих профессиональных компетенций» [4]. «Основными методами работы в образовательном процессе становятся опора на самостоятельную и совместную образовательную деятельность обучающихся на базе «облачных» сервисов, технологий электронного и смешанного обучения, дистанционных и on-line-курсов, мобильного обучения с использованием цифровых гаджетов и соответствующих учебных приложений и программ» [4].

Нами выделены критерии сформированности цифровой компетентности у педагогов: *когнитивный критерий* (уровень знаний о цифровых технологиях и возможностях использования их в образовательном процессе), *мотивационный критерий* (уровень положительной мотивации к цифровым инновациям, импульс инновационных изменений), *деятельностный критерий* (умение найти нужную информацию, подобрать цифровую технологию под цели и задачи обучения), *этический критерий* (умение соблюдать цифровой этикет) (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии сформированности цифровой компетентности у педагогов

Критерии	*Стандарный тип*	*Предприимчивый тип*	*Рефлексивный тип*
Состав	Педагоги, имеющие базовый уровень цифровой компетентности, но не ориентированные на развитие	Педагоги, ориентированные на самостоятельность и инициативность в развитии цифровой компетентности, но не стремящиеся к обмену опытом	Педагоги, являющиеся примером для своих коллег, ориентированные на взаимообогащение
когнитивный	базовый уровень знаний о цифровых технологиях	преобразующий уровень знаний о цифровых технологиях	исследовательский уровень знаний о цифровых технологиях
мотивационный	мотив выполнения	мотив ситуативно-поисковый	мотив достижения
деятельностный	индифферентная позиция	позиция активной деятельности	рефлексивная позиция
этический	базовый	средний	продвинутый

Нами был проведен анализ сформированности цифровой компетентности у педагогов МБОУ «Кетовская средняя общеобразоват

Анализ анкетирования позволил получить следующие результаты: среди педагогов 67% занимает самоопределяющийся тип, 28% –инициативный тип, и только 5% – тип «наставник» (см. рис. 1).

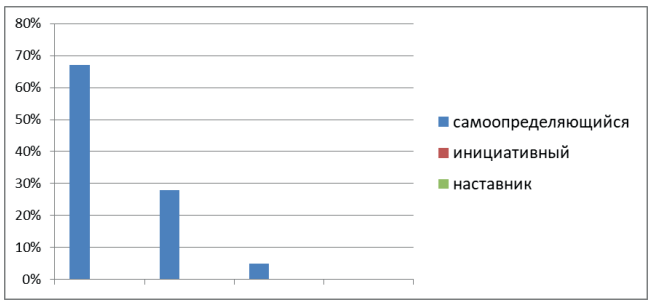


Рис. 1. Типы педагогов в зависимости от уровня сформированнности цифровой компетентности

Таблица 2

Модель формирования цифровой компетентности педагога

Цель: формирование цифровой компетентности педагогов в условиях образовательной организации				
Внешние ресурсы				
Сообщества педагогов в интернет-пространстве	Инновационные площадки разного уровня	Инициативные группы педагогов	МО педагогических работников	Конкурсы педагогического мастерства, курсы повышения квалификации
Внутренние ресурсы				
Нормативно-правовое обеспечение	Методическое обеспечение	Кадровое обеспечение	Организационное обеспечение	Материально-техническое обеспечение
Содержательно процессуальный компонент				
Требования к профессиональным качествам педагога	– принцип динамичности; – принцип профессиональной мобильности; – принцип профессионального роста	Наличие мышления роста	Образовательные технологии виртуальной и дополненной реальности	Цифровая образовательн ая среда ОО
Критериально-оценочный компонент модели				
когнитивный	мотивационный	этический	технологический	ресурсный
Результативный компонент				
высокий уровень развития цифровой компетентности				

Анализ результатов анкетирования показал, что 80% педагогов указали, что основным преимуществом использования компьютера в обучении является адаптивность материала и подконтрольность индивидуальной работы с обучающимися.

45% от общей численности педагогов школы отметили, что в работе широко используют для общения с учениками, их родителями или коллегами различные цифровые каналы, такие как электронные письма, блоги, форумы, веб-сайты или различные приложения. Чаще всего взаимодействие осуществляется через VK, Viber, WhatsApp. Самые простые цифровые каналы связи, например, электронную почту E-mail используют педагоги в возрасте 60+, что составляет 15% от общей численности педагогов. 2 педагога школы не используют цифровые каналы связи самостоятельно, для организации такой работы им требуется помощь специалиста-наставника (см. рис. 2).

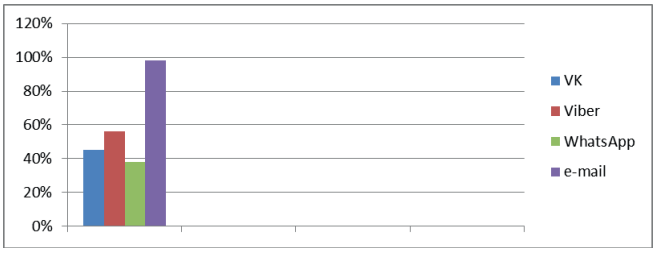


Рис. 2. Использование педагогами цифровых каналов в образовательном процессе ОО

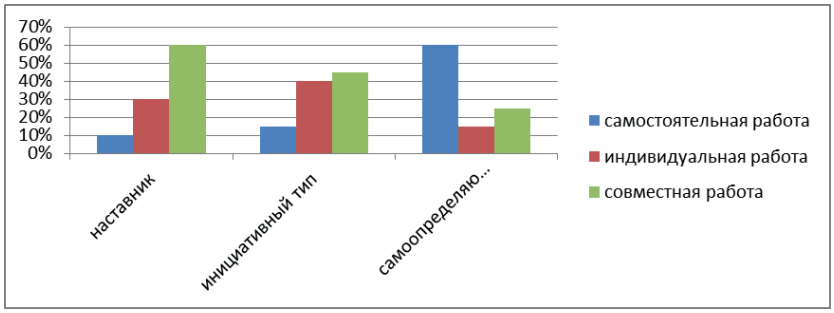


Рис. 3. Применение разных видов деятельности в работе педагогов образовательной организации

При этом 97% педагогов обсуждают с коллегами возможности использования цифровых технологий для повышения качества образовательного процесса, для 3% педагогов данный вопрос не является актуальным. 100% педагогического коллектива активно используют Интернет для подбора подходящих информационных ресурсов, которые в дальнейшем используют в учебной работе.

Как показала анкета, 75% респондентов в основном ориентируются на написание лекций из материалов Интернет, скачивают презентации, создают тесты. Но всего 25% из 75% умеют адаптировать имеющиеся материалы под свои задачи.

63% педагогов иногда используют в своей работе электронные тесты как цифровые инструменты контроля знаний обучающихся.

Педагоги-наставники и педагоги, относящиеся к инициативному типу, в своей работе сочетают индивидуальную, самостоятельную и совместную деятельность учеников, используя «облачные» сервисы, технологии виртуальной и дополненной реальности (см. рис. 3).

Нами была разработана модель формирования цифровой компетентности педагога (см. таб. 2).

Модель формирования цифровой компетентности педагога включает следующие принципы:

– *принцип динамичности*, когда педагог настроен работать в интенсивном режиме интеллектуальной напряженности;

– *принцип профессиональной мобильности* реализуется в наличии у педагога мышления роста;

– *принцип профессионального роста* предполагает наличие индикатора изменений у педагога.

Сетевое взаимодействие как ресурсный компонент модели может реализовываться как по горизонтали, так и по вертикали [5].

Используя сетевое взаимодействие в педагогической деятельности, образовательная организация имеет возможность расширить перспективы по формированию цифровой компетентности у педагогов за счет того, что в ходе взаимодействия можно координировать их деятельность, ориентируя на общую цель; есть возможность осуществлять индивидуальную работу по замыслу каждого участника; организовать прямой диалог с участниками, выстроить стратегии роста и развития, опираясь на общую цель.

Итак, условием для развития цифровой компетентности педагогов является четко разработанное содержание, специфика цифровой образовательной среды организации, уровень собственной активности педагогов образовательной организации.

Библиографический список

1. *Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»*. Available at: https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Цифровая%20образовательная%20среда.pdf
2. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. *Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе*. Москва: Аналитический центр НАФИ, 2019. Available at: http://inpo.s-vfu.ru/wp-content/uploads/2020/02/NAFI-kniga-o-tsifrovi-pedagogov.pdf
3. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator*. United Nations, Unesco Institute for statistics, 2018.
4. *Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции*. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2019. Available at: https://portalsga.ru/data/3425.pdf

5. Рылеева А.С. Формирование профессиональной компетентности педагога в условиях общеобразовательной организации. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта, 2018.

References

1. *Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda»*. Available at: https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Federal'nyj%20proekt%20Cifrovaya%20obrazovatel'naya%20sreda.pdf
2. Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. *Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij v uchebnom processe*. Moskva: Analiticheskij centr NAFI, 2019. Available at: http://inpo.s-vfu.ru/wp-content/uploads/2020/02/NAFI-kniga-o-tsifrovi-pedagogov.pdf
3. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator*. United Nations, Unesco Institute for statistics, 2018.
4. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga: sbornik materialov uchastnikov konferencii*. Sankt-Peterburg: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty, 2019. Available at: https://portalsga.ru/data/3425.pdf
5. Ryleeva A.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga v usloviyah obscheobrazovatel'noj organizacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-99-101

***Selyakov Yu.L.**, teacher, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Service for the Execution of Punishment of Russia (Vologda, Russia), E-mail: seliakov1987seliakov@yandex.ru*

EDUCATIONAL MODEL OF THE SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SPECIALIZED CADET CLASS OF FSIN OF RUSSIA IN CONDITIONS OF MORAL AND WILLFUL EDUCATION. The article is dedicated to identifying the essence, defining and developing a pedagogical model of the sociocultural educational environment of the cadet class, aimed at optimizing moral and will education. The sociocultural educational environment is now the topical object of the study of medium, cultural, axiological and competent approaches. The pedagogical model is a set of basic components of the educational process, which determine the criteria for the selection of didactic materials, methods and means of implementation of learning, scientific approaches, goals, objectives, principles, expected results of education. In the logic of the competent approach, the sociocultural environment is understood as an educational space in which the student transitions from one state to another, as close as possible to a certain graduate model. In the process of pedagogical modeling of the sociocultural environment, the following structural components should be singled out: 1) purpose of the educational process; 2) features of the student contingent; 3) contents of education and education; 4) forms, methods of education.

Key words: **sociocultural approach, cadet class, moral and willful education, pedagogical modeling, competent approach.**

***Ю.Л. Селяков,** преп., Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания России, г. Вологда, E-mail: seliakov1987seliakov@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФИЛЬНОГО КАДЕТСКОГО КЛАССА ФСИН РОССИИ В УСЛОВИЯХ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена выявлению сущности, дефинированию и разработке педагогической модели социокультурной образовательной среды кадетского класса, направленной на оптимизацию нравственно-волевого воспитания. Социокультурная образовательная среда сегодня выступает актуальным объектом исследования средового, культурологического, аксиологического и компетентностного подходов. Педагогическая модель – это комплекс основных компонентов образовательно-воспитательного процесса, которые выявляют критерии отбора дидактических материалов, методы и средства реализации обучения, цели, научные подходы, принципы, задачи, ожидаемые результаты образования. В логике компетентного подхода социокультурная образовательная среда понимается как образовательное пространство, в котором осуществляется переход обучающегося из одного состояния в другое, максимально приближенное к заданной модели выпускника. В процессе педагогического моделирования социокультурной образовательной среды следует выделить следующие структурные компоненты: 1) цель образовательно-воспитательного процесса; 2) особенности контингента обучающихся; 3) содержание обучения и воспитания; 4) формы, методы обучения и воспитания.

Ключевые слова: **социокультурный подход, кадетский класс, нравственно-волевое воспитание, педагогическое моделирование, компетентностный подход.**

В последние годы все большую популярность, значимость приобретает возрождение кадетских классов. Деятельность кадетских классов создает оптимальные предпосылки для реализации потребностей учащихся-кадетов в новых для них взаимодействиях, отражающих специфику отношений военных организаций. При этом формируется особый тип социокультурной образовательной среды, органично синтезирующий в себе признаки традиционных образовательно-воспитательных практик и отношений в военной сфере. Причём важнейшим компонентом реализации образовательно-воспитательного процесса выступает сама социокультурная образовательная среда как контекст, в котором осуществляется педагогическое воздействие на личность кадета, протекают взаимодействия всех акторов образовательно-воспитательного процесса. Социокультурной образовательной среде отводится ведущая роль в формировании системы ценностных ориентиров, осознание социальных, культурных ценностей и их принятие как личностно значимых. Кадетские классы обеспечивают возможности для создания оптимальной социокультурной образовательной среды для воспитания, формирования наиболее значимых социально одобряемых личностных качеств, в том числе для повышения эффективности нравственно-волевого воспитания. В то же время, принимая во внимание сложную, противоречивую историю кадетских классов в России, на сегодняшний день единство в понимании возможных путей создания социокультурной среды образовательных учреждений таким образом, чтобы она способствовала повышению результативности нравственно-волевого воспитания, отсутствует. Возникает противоречие, обусловленное провозглашением курса на повышение эффективности нравственно-волевого воспитания, с одной стороны, и отсутствием понимания роли социокультурной образовательной среды кадетского класса в воспитании нравственно-волевых качеств, с другой.

Целью исследования является проектирование педагогической модели социокультурной образовательной среды кадетского класса, направленной на оптимизацию нравственно-волевого воспитания.

Обзор теоретических источников. На сегодняшний день среда выступает актуальным объектом изучения в рамках средового, культурологического, аксиологического и компетентностного походов.

Основы средового подхода разрабатывались в трудах П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского, Ю.С. Мануйлова и др., которые рассматривали среду как совокупность «социальных, профессиональных, культурных, организационных и специально налаженных психолого-педагогических, материально-технических, бытовых и других обязательных условий функционирования КОО, комплексная реализация которых позволяет достигать целей кадетского образования» [1]. Представители указанного подхода понимают среду как своеобразное пространство, сформированное совокупностью факторов, условий различного порядка.

Основы культурологического подхода рассматривались в трудах В.А. Сластенина, А.Е. Малыхина и др. В логике данного подхода среда понимается как модель, в которой изучаемая культура одновременно выступает целью и средством обучения [2], пространство, в котором воздействие на личность обучающегося осуществляется с целью вхождения в культуру как активную деятельность социума.

Огромный вклад в развитие педагогической аксиологии внесли работы Б.М. Бим-Бада, Б.И. Додонова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, П.Г. Щедровицкого и др. В логике данного подхода аксиологическая среда образования рассматривается как «как часть социокультурной среды, формирующей ценностное сознание личности посредством гуманитарного знания» [3]. Аксиологический подход к созданию образовательной среды предполагает раскрытие творческих способностей.

В последние годы в связи с внедрением компетентностного подхода в практику обучения и воспитания все большую актуальность и значимость приобретают вопросы разработки социокультурной образовательной среды, направленной на формирование основных академических, социальных и профессиональных компетенций. В логике указанного подхода социокультурная образовательная среда может пониматься как «психолого-педагогическое пространство, в котором формируется система основных компетентностей учащегося» [4].

Оптимизация нравственно-волевого воспитания, развития нравственно-волевых качеств личности требует обоснования подходов к обучению и воспитанию. Основополагающим является компетентностный подход, основной задачей которого выступает развитие личности обучающегося в ходе формирования ключевых компетенций посредством решения социальных, академических, профессиональных задач. Практическая реализация данного подхода требует усиления личностно-деятельностного направления в обучении, который акцентирует внимание на практическом аспекте академической деятельности, а также результатах обучения.

На основании синтеза приведённых подходов в рамках данного исследования *социокультурная образовательная среда кадетского класса* понимается как пространство, в котором старшие кадеты переходят из своего начального состояния в последующее, максимально приближенное к заданному образу современного, компетентного специалиста, готового к успешной реализации академической, социальной и профессиональной деятельности, к беспорочной службе Отечеству, характеризующегося высоким уровнем сформированности нравственно-волевой сферы.

Разработка педагогической модели социокультурной среды кадетского класса. В современной методической науке исследование различных педагогических объектов все чаще требует вовлечения метода моделирования, направленного на максимально полную репрезентацию структуры, атрибутивных характеристик, свойств и особенностей функционирования.

Имплементация метода моделирования в педагогическую науку позволяет решить ряд наиболее актуальных задач, функций, включая следующие:

– теоретическую, обосновывающую взаимосвязи между отдельными явлениями исследуемых процессов;

– исследовательскую, включающую выдвижение и подтверждение гипотез;

– познавательную, связанную с выявлением и раскрытием сущности исследуемого педагогического объекта;

– нормативную, раскрывающую особенности функционирования и управления системой.

Принимая во внимание выявленную сущность социокультурной образовательной среды, на следующем этапе представляется возможным разработать педагогическую модель исследуемого конструкта в логике компетентностного подхода.

Педагогические модели представляют собой «логические конструкты, схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные её фрагменты» [5].

Как уже отмечалось, социокультурная образовательная среда кадетского класса может стать оптимальным инструментом повышения эффективности нравственно-волевого воспитания, что позволяет сформулировать в качестве цели педагогической модели воспитание и развитие качеств и свойств, формирующих основу нравственно-волевой сферы обучающихся кадетских классов.

Кадетские классы предназначены для обучения детей в возрасте от 15 до 17 лет (старший подростковый период). Соответственно, в процессе обучения необходимо учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Осознание себя взрослым делает неприемлемым прежние формы и методы обучения. Подросток начинает понимать, что его знания, навыки и умения значительно расширяются; чувствует, что его участие в жизни взрослых людей значительно возрастает, в то же время он активно участвует в общественной жизни [6]. Для подростка характерно стремление к противостоянию, взрослым – не поддаваться их влиянию. Учебная деятельность для него отходит на второй план после деятельности общения со сверстниками. Подростковый возраст – особый, сложный и трудный период личностного развития, этап становления личности, который характеризуется наличием различных психологических проблем и трудностей.

Конструирование социокультурной образовательной среды должно в полной мере учитывать возрастные особенности старшего подросткового возраста, что требует создания совокупности условий: 1) со стороны учебного учреждения; 2) со стороны педагога; 3) со стороны самого обучающегося; 4) со стороны семьи обучающегося.

На следующем этапе следует остановиться на выявлении содержательного компонента педагогической модели социокультурной образовательной среды. Основа обучения определяется условиями образовательной программы, под этой формой понимают комплексную величину изученного материала обучающимися в процессе воспитания; «систему научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих идей, духовно-нравственных и этических норм и элементов социального, познавательного, творческого опыта, последовательно применяемых для целенаправленного формирования личности воспитанников КОО Российской Федерации и их подготовки с детства к служению Отечеству на военной, правоохранительной или гражданской службе» [7].

Иными словами, содержание обучения и воспитания определяется нормативными актами, которые регулируют организацию урочной и внеурочной деятельности.

На завершающем этапе разработки педагогической модели осуществляется выбор форм и методов работы. К организационным формам обучения в рамках практического внедрения в практику деятельности педагогической модели, направленной на оптимизацию нравственно-волевого воспитания, относят практические занятия, самостоятельную работу, работу под контролем педагога, индивидуальные, групповые, фронтальные формы работы [8].

Совокупность методов, которые используются в практике обучения, отличается многообразием и вариативностью, свое применение могут найти индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемные, наглядные и словесные методы. В то же время, принимая во внимание поставленную цель образовательно-воспитательного процесса, ориентацию на установление субъект-субъектного взаимодействия между педагогом-обучающимися, акцент должен быть сделан на интерактивных методах работы.

Таким образом, на основании выявленных структурных компонентов социокультурной образовательной среды педагогическая модель социокультурной образовательной среды кадетского класса в рамках компетентностного подхода в наиболее общем виде представлена на рис. 1:

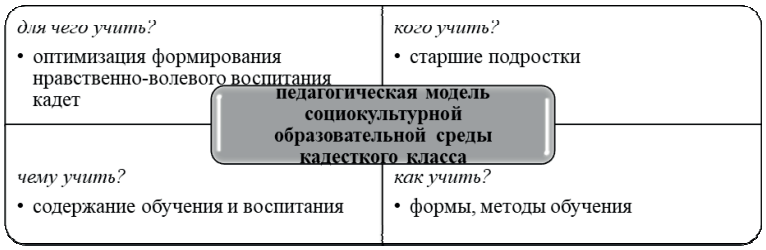


Рис. 1. Педагогическая модель социокультурной среды кадетского класса, направленная на оптимизацию нравственно-волевого воспитания

Важно добавить, что представленная модель является общей рамкой, фреймом, выявленные компоненты нуждаются в своей дальнейшей разработке и обосновании.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что на сегодняшний день проблема разработки социокультурной среды кадетского класса приобретает высокую значимость и актуальность. Современная среда образовательного учреждения рассматривается в логике средового, культурологического, аксиологического и компетентностного подходов. Принимая во внимание тот факт, что сегодня ведущим подходом в образовательной сфере является компетентностный, в процессе разработки педагогической модели социокультурной среды должны быть учтены его основные положения. Соответственно, в процессе педагогического моделирования среды должны быть учтены: (1) цель и задачи образовательно-воспитательного процесса; (2) особенности контингента обучающихся; (3) содержание обучения и воспитания; (4) формы, методы обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Концепция кадетского образования в Российской Федерации (базовые основы). *Совет по кадетскому образованию Министерства образования и науки Российской Федерации*. Москва, 2016.
2. Малыхин А.Е. *Культурологические основы проектирования образовательной среды при обучении студентов иностранному языку*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Курск, 2005.
3. Разбегаева Л.А. Аксиологическая среда и гуманитарное образование. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2005; № 1 (10): 3 – 7.
4. Ишматова Ш.А. Особенности моделирования образовательной среды, реализующей компетентностный подход. *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки.* 2015; № 2 (43): 217 – 219.

5. Лопата К.М. *Педагогические условия формирования дискурсивной компетентности у студентов медицинского университета (на примере изучения иностранного языка)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2014.
6. *Возрастная психология (Психология развития)*. Автор-составитель Л.Ц. Кагермазова. Available at: http://textarchive.ru/c-1937281-p21.html
7. Концепция кадетского образования в Российской Федерации (базовые основы). *Совет по кадетскому образованию Министерства образования и науки Российской Федерации*. Москва, 2016.
8. Евстигнеева И.А. *Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2013.

References

1. Koncepciya kadetskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (bazovye osnovy). *Sovet po kadetskomu obrazovaniyu Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2016.
2. Malyhin A.E. *Kul'turologicheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'noj sredy pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2005.
3. Razbegaeva L.A. Aksiologicheskaya sreda i gumanitarnoe obrazovanie. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2005; № 1 (10): 3 – 7.
4. Ishmatova Sh.A. Osobennosti modelirovaniya obrazovatel'noj sredy, realizuyuschej kompetentnostnyj podhod. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki.* 2015; № 2 (43): 217 – 219.
5. Lopata K.M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya diskursivnoj kompetentnosti u studentov medicinskogo universiteta (na primere izucheniya inostrannogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2014.
6. *Vozrastnaya psihologiya (Psihologiya razvitiya)*. Avtor-sostavitel' L.C. Kagermazova. Available at: http://textarchive.ru/c-1937281-p21.html
7. Koncepciya kadetskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (bazovye osnovy). *Sovet po kadetskomu obrazovaniyu Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2016.
8. Evstigneeva I.A. *Metodika razvitiya diskursivnyh umenij studentov na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij (anglijskij yazyk, yazykovoj vuz)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-101-103

Semenkova S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

Kryucheva Ya.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Industrial University of Tyumen (Tyumen, Russia), E-mail: yanakryucheva@mail.ru*

THE NEED FOR PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN CONDITIONS. Recently, a wave of calls for mass protests and riots, organized by the so-called non-systemic opposition, has swept through Russian. At the same time, the main participants in these unauthorized rallies, by and large, were children and teenagers. In conditions when social experience of the younger generation is not yet large enough, and critical thinking is in the process of its development, the younger generation becomes a convenient target for pro-Western "patriots". The anti-patriotic attitude cultivated recently among young people is primarily aimed at weakening Russian society, at downplaying any achievements of Russia. In order to promote and consolidate liberal socio-political thought in society, attempts are being made to level out any achievements of our country by erasing the heroic past of our people from the memory. As a result, forgetting the history of our Motherland, the heroic battles of our grandfathers and great-grandfathers on the fronts of the Great Patriotic War, moving away from the basics of folk pedagogy, which contains centuries of experience in educating the younger generations, people can become absolutely malleable under the pressure of Russophobes who dream of destroying the country. This cannot be allowed, so it is particularly relevant not only to implement purposeful patriotic education, but also to strengthen the educational activities of the entire education system as a whole.

Key words: **patriotism, patriotic education, Russophobia, anti-patriotism, educational activities, Great Patriotic War, patriotic education programs.**

С.Н. Семенкова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук Государственного аграрного университета Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

Я.В. Крючева, *канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: yanakryucheva@mail.ru*

НЕОБХОДИМОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В последнее время по стране прокатилась волна призывов к массовым протестам и беспорядкам, организованная так называемой несистемной оппозицией. При этом главными участниками в данных несанкционированных митингах, по большому счету, выступали дети и подростки. В условиях, когда объем социального опыта подрастающего поколения еще недостаточно большой, а критическое мышление находится в процессе своего развития, подрастающее поколение становится удобной мишенью для прозападнонастроенных «патриотов». Культивируемая в последнее время среди молодежи антипатриотическая установка, прежде всего, направлена на ослабление российского общества, преуменьшение любых достижений России. Для продвижения и закрепления в обществе либеральной общественно-политической мысли предпринимаются попытки нивелирования любых достижений нашей страны путем вычеркивания из памяти героического прошлого нашего народа. В результате, забыв историю нашей Родины, героические сражения дедов и прадедов на фронтах Великой Отечественной войны, отойдя от основ народной педагогики, в которой заключен многовековой опыт воспитания подрастающих поколений, общество может стать абсолютно податливым под напором русофобов, мечтающих уничтожить Россию. Этого допустить нельзя, поэтому особую актуальность приобретает не только реализация целенаправленного патриотического воспитания, но и в целом усиление воспитательной деятельности всей системы образования.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотическое воспитание, русофобия, антипатриотизм, воспитательная деятельность, Великая Отечественная война, программы патриотического воспитания.**

На фоне январских событий, связанных с призывами к массовым протестам и беспорядкам, особую актуальность в России вновь приобрела тема патриотизма. В настоящее время в обществе существует несколько вариантов понимания и проявления его сущности. С одной стороны, это классический взгляд, представленный такими именами, как В. Даль, Н.М. Карамзин, С.И. Ожегов, В.И. Ленин [1, с. 92], с другой стороны, более современный подход, направленный на выделение его видов [2, с. 140]. Нам более близок классический подход, при котором патриотизм представляет собой некий общественный и нравственный принцип, сложный комплекс чувств, закреплённых веками, называемых любовью к Родине, связанный в русском национальном самосознании с традициями православной культуры и готовностью пожертвовать собой ради Родины. Так, в Евангелии от Иоанна говорится, что «нет больше той любви, как если кто положит душу за друзей своих» (https://valaam.ru/publishing/11125/). Таким образом, в основе патриотизма лежит любовь к Родине, а значит, и забота о сохранности ее границ, земель, недр и развитии производства.

В последнее время наша страна столкнулась с очередной волной русофобии, проявляющейся в «…неприязненном отношении ко всему русскому, к самим русским как к чуждому и опасному для представителей иной нации народу» [3], в «…пренебрежительном, пристрастном, нелицеприятном, подозрительном, недружелюбном и даже враждебно-агрессивном отношении к русским в частности или к России в целом» (https://psihomed.com/rusofobija/). Данное явление наносит достаточно большой вред не только отдельно взятым людям, но и взаимоотношениям между странами. Русофобия как психологическое явление, проявляющееся в страхе (боязни) русских людей, в мире, конечно, присутствует, однако не принимает глобальных масштабов. На наш взгляд, наибольший вред наносит так называемая элитарная русофобия, исходящая от тех или иных политических

структур, имеющая «…материальную подоплеку и поддерживаемая на государственном уровне» (https://yandex.ru/turbo/psylogik.ru/s/170-rusofobija.html).

Наравне с проявлением русофобии наша страна столкнулась с еще одной новой общемировой тенденцией, которую называют «антипатриотизмом». В отличие от русофобии, которая в большей мере имеет место быть в Европейских странах и Соединенных Штатах Америки, антипатриотизм культивируется внутри страны, среди россиян и проявляется в формировании «ненависти к стране…, в принижении и отрицании значимости Отечества, в возвышении всего зарубежного, особенно западного» [4, с. 154]. Данное явление в первую очередь направлено на подрастающее поколение. «Ярко выраженная попытка поставить под сомнение ценность социальных норм (моральных, религиозных, правовых и т. д.) … становится устойчивым трендом либеральной общественно-политической мысли» [4, с. 157], особенно при небольшом объеме у детей и подростков социального опыта и находящемся в развитии критическом мышлении. «Суть данного приёма заключается в том, что вначале… в общественное сознание вбрасываются идеи, которые являются немыслимыми и недопустимыми, а в последующем путём постоянных манипуляций к ним происходит постепенное привыкание, и, наконец, вольное или невольное признание» [4, с. 157]. В подобном направлении работают, как правило, сторонники так называемой несистемной оппозиции и различные прозападные НКО. Цель статьи состоит в рассмотрении влияния русофобии и антипатриотизма на проявление патриотических настроений современного российского общества и определении необходимости реализации в современных условиях целенаправленного патриотического воспитания подрастающего поколения.

Неприязнь к России как таковая не является чем-то абсолютно новым для нашей страны. Первые проявления русофобии отмечались еще в XVI веке и были связаны с распространением информации о нас как страшных, диких, агрессивных, необразованных и невоспитанных людях. К очередным всплескам неприязни привели и победа в Отечественной войне 1812 года, и победа над фашистским режимом в 1945 году.

Распад Советского Союза в 90-х годах XX века не только обострил «стремление Запада, особенно Соединённых Штатов, насаждать универсальную западную культуру» [5, с. 282], но и укрепил на Западе мнение об универсальной приемлемости идеологии демократического либерализма и ее якобы триумфальной победе во всём мире. Однако иллюзия быстро развеялась. Мир столкнулся с большим количеством конфликтов на национальной почве, вплоть до этнических чисток, новыми государственными, военными и политическими альянсами, стали возрождаться неофашистские движения. Не обошла стороной данная ситуация и нашу страну. Россия была поставлена перед выбором перестать быть суверенным государством и раствориться в безликой массе среди множества других стран, либо постепенно начать укреплять свои позиции на мировой арене. Выбрав укрепление государственности и суверенитета, мы столкнулись с очередной волной русофобии. Причин ее проявления множество, среди них хотелось бы отметить и наличие в западном мире мифов о России как стране деспотов, варваров, тиранов и рабов, и нежелание расстаться с однополярным миром, сложившимся после распада Советского Союза. Необходимо подчеркнуть еще одну не менее важную, на наш взгляд, причину нелюбви к нам, в основе которой лежит чисто психологический механизм, связанный с возникновением коммуникативных барьеров, и в качестве подтверждения хотелось бы привести слова журналистки из Финляндии Анны-Лены Лаурен по поводу особенностей общения россиян. Она отметила, что россияне «…используют в речи не только слова, да и слова могут изначально иметь совершенно иное значение, чем то, которое им придают в разговоре в зависимости от контекста… Принцип применения слов, исходя из их прямого значения, в России не работает. Очень часто важны косвенные сигналы, которые невозможно понять, если ты не знаешь, откуда у них растут ноги» (Русские такие сложные»: журналистка из Финляндии рассказала о манере общения россиян / https://politexpert.net/80383-russkie-takie-slozhnye-zhurnalistka-iz-finlyandii-rasskazala-o-manere-obsheniya-rossiyan).

Кроме этого, на непонимание может влиять и непривычный алфавит, состоящий из 33 букв, и наличие в русском языке синонимов, омонимов, антонимов, ударения в словах, 6 падежей, и обязательное требование согласования слов в предложениях, а также повсеместное использование нами сослагательного наклонения, при этом «…высказывание о том, что «история не терпит сослагательного наклонения» не останавливает нас в процессе его применения. Наличие в нашем языке фраз «Да, нет, наверное», «Ну, да, конечно», «Давай, бери», воспринимается нами абсолютно нормально, однако у иностранцев вызывает головную боль, а такие фразы, как «пришла без задних ног», «котел полетел», «конь не валялся», «повиси на телефоне», «руки не доходят посмотреть», в лучшем случае способствуют удивлению, а в худшем случае ведут к неприятию и отторжению собеседника [6, с. 52]. Таким образом, срабатывает механизм непонимания, ведущий к возникновению коммуникативных барьеров, для преодоления которых необходимо не только желание, но и применение некоторых усилий. Однако убежденность в собственной исключительности препятствует этому. В результате намного проще объявить нас врагами и всячески культивировать в обществе данное убеждение, чем предпринимать шаги к нахождению точек соприкосновения в процессе решения тех или иных вопросов.

Для достижения от русофобии наибольшего эффекта среди российской молодежи культивируется еще и антипатриотическая установка, которая направлена на ослабление российского общества через преуменьшение любых заслуг и достижений России. Особенно сильно данный процесс затронул до сих пор трагичные для россиян события Великой Отечественной войны. Ее история, вопреки фактам, научному анализу и здравому смыслу, подвергается сильнейшей фальсификации со стороны прозападнонастроенных обществоведов, внедряющих в сознание молодых поколений превратное представление о Второй мировой войне. Идёт массовая реабилитация таких нацистских преступников, как Власов, Бандера, Шухевич, предателям ставят памятники, их именем называют улицы. Преуменьшается роль и значение победы Красной Армии над фашистской Германией. Грубо отступая от истины, отрицается ответственность фашистов в развязывании Второй мировой войны, ставится «знак равенства между Германией, страной-агрессором и СССР, который вёл справедливую отечественную войну и спас мир от ужасов фашизма» [7, с. 6]. Отдельные факты порой доходят до абсурда. Так, можно встретить материалы, в которых немецких фашистов называют «европейскими защитниками Сталинграда», осуществлявшими «европейскую миссию вермахта» по сокрушению «советских орд». Искажение истории происходит в условиях масштабного распространения в средствах массовой информации массовой культуры (ток-шоу, кулинарные шоу, дефиле) и приобретает форму информационной войны, которая особенно расцвела на Украине после 2014 года.

На фоне культивирования антипатриотических настроений, особенно в молодежной среде, русофобские настроения не только не ослабевают, но и имеют тенденцию усиливаться. «Резолюция Европарламента «О важности сохранения исторической памяти для будущего Европы», принятая 19 сентября 2019 года в Страсбурге, называет коммунистический режим тоталитарным (https://ru-polit.livejournal.com/19280948.htm). 23 августа, провозглашённый в резолюции днём памяти жертв сталинизма и нацизма, был выбран неслучайно. В этот день Советский Союз и нацистская Германия в 1939 году подписали Договор о ненападении (пакт Молотова – Риббентропа). В резолюции отмечается, что данный документ спровоцировал начало Второй мировой войны. Однако умалчивается тот факт, что к моменту подписания данного договора европейскими государствами уже были подписаны аналогичные договоры с Германией. О Литве, Латвии и Эстонии в резолюции говорится, что после войны они были под прямой советской угрозой или влиянием, оставались лишёнными свободы, суверенитета, достоинства, прав человека и социально-экономического развития. И это притом, что эти республики были подняты из средневекового состояния в число суверенных, экономически и индустриально развитых стран. Резолюция провокационная, циничная и агрессивная. Единственно, с чем можно согласиться, так это с тем, что существует острая необходимость в повышении осведомлённости людей и проведении моральных оценок, особенно о «преступлениях против человечности» тех европейских государств, которые в составе СС сотрудничали с гитлеровской Германией. В.В. Путин в своей лекции на саммите СНГ в Петербурге отмечал: «Нынешнее поколение политиков в Европе пусть послушает авторитетных руководителей своих стран, которые понимали, что они говорят и знали эти события не понаслышке. Недопустимо ставить на одну доску СССР и нацистскую Германию, как это сделали депутаты Европарламента. Это верх цинизма» (https://rg.ru/2019/12/19/putin-rg-priravnivat-sssr-k-nacistkoj-germanii-eto-verh-cinizma.html).

Также большое влияние на уровень патриотизма и распространение антипатриотических настроений, по мнению профессора Гарвардского университета Самюэля Хаттингтона, оказывают не только уровень экономики и демографии, но и процессы, ведущие к падению нравов, культурному суициду и политической разобщённости [5, с. 500]. Кроме этого, моральному упадку и, как следствие, снижению патриотических настроений в обществе способствует рост асоциального поведения (преступность, наркомания, насилие), деградация внутрисемейных отношений, снижение межличностного доверия, а также рост культа персональных привилегий. Подобные явления относительно России, прежде всего, направлены на деградацию нашей культуры. Дело в том, что либерально-рыночная доктрина во многих средствах массовой информации сопровождается мыслью о том, что Россия не способна к цивилизованному развитию. Наше государство, издеваясь и не стесняясь, стали называть «рашкой», «совком», «этой страной».

Все эти процессы, подкрепленные «оголтелой русофобией» со стороны Западных стран, направлены в первую очередь на разрушение нравственных основ нашей страны. Однако, несмотря ни на что, российское общество стало осознавать необходимость реализации целенаправленного патриотического воспитания. Как верно заметил Президент России, «от того, как мы воспитаем молодёжь, зависит и то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя… Искажение национального, исторического, нравственного сознания всегда приводило к катастрофе целых государств. Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте ответственности за свою страну. Патриотизм – это, прежде всего, дело служения своей Родине, стране, российскому народу» (http://политикапрезидента.рф/o-cennostyah-o-nravstvennyh-osnovah). На данный момент у нас в стране появился ряд законодательных документов, касающихся реализации патриотического воспитания. «За 2001 – 2015 гг. были реализованы 3 государственные программы, целью которых являлось создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны» [8], а в составе администрации Президента РФ было создано управление по общественным проектам (https://base.garant.ru/70244894/), тем самым было закреплено участие первого руководителя страны в укреплении духовно-нравственных основ россий-

ского общества. 30 декабря 2015 года в качестве продолжения начатой работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения Постановлением Правительства за № 1493 была принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016 – 2020 г.» [8]. Она завершилась в 2020 году, в результате Президент Российской Федерации на заседании оргкомитета «Победа» поручил разработать новую программу патриотического воспитания граждан России с учётом базовых ценностей и того, что уже было сделано. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021 – 2024 годы» (http://brpcrb.ru/site/pub?id=2988) предусматривает не только целенаправленное осуществление патриотического воспитания, но и усиление воспитательной деятельности в целом. Как отметил министр просвещения Сергей Кравцов относительно данного проекта, «…он возвращает воспитательную функцию в школы, нормативно закрепляет ее не только за семьей, но и за системой образования» (https://rg.ru/2020/08/06/kak-shkoly-budut-vospityvat-detej-ponovym-programmam.html). Так, реализация проекта направлена на дальнейшее включение детей и подростков в детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «ЮНАРМИЯ» и Общероссийскую общественно-государственную детско-юношескую организацию «Российское движение школьников», размещение в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» контента, основанного на принципах нравственности и гражданской идентичности.

В результате постоянного акцентирования Президентом России внимания на патриотическом воспитании 18 декабря 2019 года в Генассамблее ООН большинством голосов (133 – за, 52 воздержались, против – США и Украина) (https://www.kommersant.ru/doc/4576239) был принят проект российской резолюции «Борьба с героизацией нацизма, неонацизмом и другими видами практики, которые способствуют эскалации современных форм расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости»» (https://news.un.org/ru/story/2019/12/1369371). В резолюции сказано о необходимости «…принять меры в законодательной области в сфере образования в соответствии с международными обязательствами в области прав человека, чтобы предотвратить пересмотр итогов Второй мировой войны и отрицание преступлений против человечности и военных преступлений, совершённых во время Второй мировой войны» (https://ria.ru/20201216/rezolyutsiya-1589576921.html).

Мы должны помнить, что патриотизм, представляя собой древнейшее социальное явление человеческой общности, формируется под влиянием объективных и субъективных условий жизни общества. Любовь к Родине является не только духовным стержнем обороноспособности нашей страны, но и способствует стабильности и жизнеспособности России и определяется, прежде всего, нравственным и духовным уровнем населения. «Защищать традиционные духовные ценности российского общества становится жизненно необходимой задачей» [9, с. 162]. Россияне в большинстве своем понимают и поддерживают необходимость реализации патриотического воспитания молодёжи. Так, особую поддержку у россиян находит поисковое движение, которое заключается в том, что в лесах и болотах, на местах крупных сражений времён Великой Отечественной войны находят останки солдат. Если есть возможность, то по смертным медальонам либо по архивным данным устанавливается личность, и в дальнейшем с почестями происходит перезахоронение найденных останков. Кроме этого, памятная акция «Бессмертный полк» в 2018 году только в городе Тюмени собрала порядка 80 тысяч человек (https://www.tumen.kp.ru/daily/26827.4/3866502/), а 9 мая 2019 года в «Бессмертном полку» в Тюмени с портретами своих родственников-фронтовиков в колоннах прошли уже 87 тысяч горожан, по области – 145 тысяч. По данным представителя МВД И. Волк, в «Бессмертном полку» в России в 2019 году прошло более 10 млн человек, из них 700 тысяч – в Москве.

В России есть, на наш взгляд, замечательная поговорка «Капля камень точит». Будем надеяться, что нам удастся предотвратить негативное влияние и культивирование среди молодежи антипатриотических настроений, и огромную роль при этом может сыграть система образования. Настала пора отступить от оказания только образовательных услуг, вернув воспитательную функцию в учебные заведения, и использовать при этом весь спектр принципов и методов воспитания. Мы ни в коем случае не должны забывать не только о влиянии личного примера взрослых на подрастающее поколение, но и об обязательном соблюдении принципа единства воспитательных воздействий. Ведь воспитывает буквально все: и слово, и дело, и атмосфера образовательного учреждения, и качество взаимоотношений между основными субъектами образовательного процесса (педагогами, обучающимися, родителями).

Библиографический список

1. Семенкова С.Н., Аникин И.А. Особенности советского патриотизма в годы Великой Отечественной войны. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 92 – 93.
2. Семенкова С.Н. Влияние психологических факторов на проявление патриотизма. *Актуальные вопросы современной науки*. 2015; № 42: 139 – 148.
3. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Москва: Русский язык, 2000.*
4. Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. Патриотизм и антипатриотизм как диалектические противоположности. *Ученые записки Тамбовского регионального отделения Российского союза молодых ученых*: сборник научных статей. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018; № 10: 149 – 160.
5. Хаттингтон С. *Столкновение цивилизаций*. Москва: Издательство АСТ, 2003.
6. Семенкова С.Н. Психолого-педагогические факторы, способствующие сложности общения людей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 51 – 53.
7. Звягинцев А.Г. *Главный процесс человечества. Репортаж из прошлого. Обращение к будущему.* Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2010.
8. *О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы*. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420327349
9. Щенникова К.Ю. Традиционные ценности как фактор сохранения и единения современной России. *Власть*. 2017; № 1: 159 – 164.

References

1. Semenkova S.N., Anikin I.A. Osobennosti sovetskogo patriotizma v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 92 – 93.
2. Semenkova S.N. Vliyanie psihologicheskih faktorov na proyavlenie patriotizma. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2015; № 42: 139 – 148.
3. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* – Moskva: Russkij yazyk, 2000.
4. Kuz'min A.V., Trifonov Yu.N. Patriotizm i antipatriotizm kak dialekticheskie protivopolozhnosti. *Uchenye zapiski Tambovskogo regional'nogo otdeleniya Rossijskogo soyuza molodyh uchenyh*: sbornik nauchnyh statej. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2018; № 10: 149 – 160.
5. Hattington S. *Stolknovenie civilizacij*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2003.
6. Semenkova S.N. Psihologo-pedagogicheskie faktory, sposobstvuyuschie slozhnosti obscheniya lyudej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 51 – 53.
7. Zvyagincev A.G. *Glavnyj process chelovechestva. Reportazh iz proshlogo. Obraschenie k buduschemu*. Moskva: OLMA Media Grupp, 2010.
8. *O gosudarstvennoj programme "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420327349
9. Schennikova K.Yu. Tradicionnye cennosti kak faktor sohraneniya i edineniya sovremennoj Rossii. *Vlast'*. 2017; № 1: 159 – 164.

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 393. 3: 378. 14: 004 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-103-105

Temlyantseva S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: SergeyS54@rambler.ru*

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF VISIBILITY AND IMAGERY OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING.

The article discusses the topical issue of implementation of the methodological principle of visibility and imagery of choreographic education in the context of distance learning. According to the author, distance learning has a number of advantages, makes it possible to open and access all levels of education of the population. Despite the obvious positive aspects of distance learning, the problems associated with the professional training of specialists in the field of choreographic art and the use of new forms of education require time for reflection and careful study. This is largely due to the specifics of the language of choreography, and the methodological principles of teaching that have evolved over the centuries. The author examines modern technical means of distance learning, which provide a rich choice of visual means and the formation of sensory images, but cannot replace traditional forms and methods. Considerable attention is paid to the issue of teaching the technique of dance performance and education of dance expressiveness, which are not possible without a specific practical demonstration and verbal explanation. In conclusion, the author comes to the conclusion that the implementation of the principle of clarity and imagery in teaching is not possible without the combination of the pedagogical experience of choreographers of past generations and the thoughtful use of new distance learning forms.

Key words: **choreographic art, distance learning, language of choreography, methodological principles, clarity and imagery in teaching.**

С.Н. Темлянцева*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: SergeyS54@rambler.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ И ОБРАЗНОСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается актуальный вопрос о реализации методологического принципа наглядности и образности при реализации хореографического образования в условиях дистанционного обучения. По мнению автора, дистанционное обучение имеет ряд преимуществ, дает возможность открытости и доступности всех уровней образования населения. Несмотря на явные положительные аспекты дистанционного обучения, проблемы, связанные с профессиональной подготовкой специалистов в области хореографического искусства и использованием новых форм обучения, требуют времени для осмысления и внимательного изучения. Это в значительной мере связано со спецификой языка хореографии и методологическими принципами обучения, которые складывались на протяжении веков. Автор рассматривает современные технические средства дистанционного обучения, которые дают богатый выбор средств наглядности и формирования чувственных образов, но не могут заменить традиционных форм и методов. Значительное внимание уделяется вопросу обучения технике исполнения танца и воспитания танцевальной выразительности, которые невозможны без конкретного практического показа и словесного пояснения. В заключение автор приходит к выводу, что реализация принципа наглядности и образности в обучении невозможна без совокупности педагогического опыта хореографов прошлых поколений и вдумчивого использования новых дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: **хореографическое искусство, дистанционное обучение, язык хореографии, методологические принципы, наглядность и образность в обучении.**

В современных социально-экономических условиях процесс информатизации коснулся широких направлений знаний и стал довольно значимым этапом в системе образования. В значительной мере расширены области профессиональной деятельности хореографов в образовании и науке – в сферах профессионального и дополнительного образования, научных исследований; в культуре и искусстве – в области хореографического искусства.

Вопросам развития информатизации, как приоритетного направления в системе образования, посвящено достаточно большое количество исследований. Вопросы организации дистанционного образования и перспективы развития раскрыты в трудах А.А. Ахаяна, А.А. Андреева, И.И. Боброва, Т.И. Бова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Н.М. Валюшина, Т.П. Зайченко, Ю.В. Карякина, Г.М. Кулешова, Е.С. Полат, А.Т. Хроленко, А.В. Шимченко, Д.А. Юркова и др.

Использование дистанционных образовательных технологий закреплено законодательно. Согласно приказу Министерства образования Российской Федерации от 27.06. 2000 г. № 1924 были созданы предпосылки обеспечения образовательного процесса в полном объеме по отдельным специальностям [1]. Приказом 137 Министерства образования и науки РФ от 26.05.2005 г. утвержден порядок использования дистанционных образовательных технологий [2].

Основной задачей подготовки специалистов в области педагогики хореографического искусства является обеспечение высококачественного, доступного образования, чему в достаточной мере способствует современное дистанционное обучение. Рассматриваемое обучение имеет ряд преимуществ и дает возможность открытости и большей доступности всех уровней образования граждан независимо от их места проживания. Дистанционное обучение позволяет повысить как социальную, так и профессиональную мобильность населения, появляется возможность обучаться, не покидая места своего постоянного проживания, что особенно важно для работающего населения; предоставляет доступ и возможность использования отечественных и мировых образовательных ресурсов; открывает доступ к учебным материалам, онлайн-библиотекам, посещению лекций мировых светил в разных областях знаний. Дистанционное обучение предоставляет возможность организации процесса самообразования наиболее эффективным для себя образом, планируя свой график и нагрузку. Кроме того, появляется возможность учиться одновременно в нескольких учебных заведениях и в значительной мере способствует сокращению времени обучения.

Несмотря на явные положительные аспекты дистанционного обучения, подготовка специалистов в хореографическом искусстве с использованием новых форм обучения требует внимательного изучения и осмысления. Это в значительной мере связано со спецификой языка хореографии и методологическими принципами обучения, которые складывались на протяжении веков.

Начало профессионального хореографического образования в России принято считать от дня принятия Указа императрицей Анной Иоанновной в 1738 году об открытии «Танцевальной Ея Императорского Величества школы». Среди славных имен первых педагогов, заложивших принципы хореографического обучения и способствующих его развитию, можно назвать М.Ф. Карозо, Ж.Т. Арбо, П. Бошана, Р. Фейе, Ж.Б. Ланде, Г. Анжиолини, Ш.Ле Пик, Д. Канциани, Ж.Ж. Новерра, И.И. Вальберга, К.Дидло.

Хореография – зрелищное искусство, в котором существенное значение имеет временное и пространственное построение композиции танца, зримый облик танцовщика, поэтому принцип наглядности и образности является одним из концептуальных принципов обучения специалистов в области хореографии. Художественный образ выражается в одном или многих телодвижениях танцевального текста. Он создается при помощи специфических выразительных средств хореографии: движений и положений человеческого тела, рисунка танца, музыки, актерского мастерства, костюма и проч. Форма художественного образа, выражающая его содержание, образуется из взаимосвязи и взаимодействия этих средств. Языком того или иного вида искусства принято называть специфические материальные средства, при помощи которых создается художественная форма произведения искусства. Язык хореографии, по мнению В.В. Ванслова, это «…система специфических средств, основанная на аналогии, подобии выражению состояний внутреннего мира человека, через изменение положения и соотношений частей тела в выразительных движениях человека» [3, с. 197].

Хореографический текст складывается из элементов танцевального языка. Танцевальный язык, в свою очередь, – это сочетание в определенной последовательности танцевальных движений, поз, пантомимы, мимики и жеста. Как правило, сочиняется на основе музыки и является воплощением эмоционального состояния, характера, образа героя. В зависимости от интерпретации балетмейстера на одну и ту же музыку может быть сочинен разный хореографический текст. Рисунок танца и хореографический текст не могут существовать отдельно друг от друга. Там, где рисунком танца трудно передать мысль балетмейстера, основным выразительным средством становится хореографический текст.

Одной из основ хореографического языка является хореографическая лексика, состоящая из танцевальных движений, совокупность которых и составляет хореографический язык. Танцевальные движения являются своеобразными знаками, подобными слову, звуку, цвету, но пластически значимые и зримые. Подобными, но не равнозначными. Вот почему невозможно и нецелесообразно переводить движения на язык слов, но вместе с тем в танце они есть речь, только пластическая, которая, подобно словам или звукам, объединена во фразы и предложения, несущие в себе эмоционально-образную мысль. Только восприятие ее не слуховое, а зримое. Чем тоньше слух и знание музыки, тем больше услышит слушающий, чем больше воспитание глаз и художественное восприятие, тем больше образной информации получит зритель художественного произведения.

Таким образом, художественный хореографический образ является смысловой конструкцией, основанной на действенной мысли, выраженной танцевальной речью хореографического языка. Постижение танцевального языка и танцевальной речи невозможно без реализации базового принципа хореографического образования, принципа наглядности и образности в обучении.

Современные версии технических средств обучения открывают широкие возможности формирования художественного образа. Так, фотосъемка способна зафиксировать и передать отдельные элементы движения, видеосъемка исполнения танца дает возможность передать не только процесс движения, но и его эмоциональную выразительность. Специальные компьютерные программы для создания и записи танца, такие как *Life Forms* и *Dance Forms*, дают возможность воспроизвести хореографическое произведение в компьютерной версии и способствуют процессу обучения. Но не могут заменить таких традиционных методов обучения хореографии, как практический показ и иллюстрирование.

Обучение танцевальному мастерству начинается с юного возраста, постепенно, шаг за шагом, под пристальным наблюдением педагогов будущий танцовщик осваивает азы хореографии. Приобретая исполнительское мастерство, постигая выразительность танца, будущий студент-хореограф приобретает необходимые знания, которые в дальнейшем помогут ему поступить в высшее учебное заведение. При обучении хореографическому искусству студент продолжит осваивать необходимую техническую оснащенность в исполнении танцевальной лексики, постигать и впитывать стиль танцевальной школы, ее эстетику и выразительность, что невозможно без упорной работы в танцевальном классе под пристальным руководством опытного педагога, который умеет профессионально охарактеризовать изучаемую лексику, дать словесные пояснения нюансов правильного исполнения элементов, которые она обозначает. Педагог должен быть отличным иллюстратором, способным продемонстрировать предлагаемый танцевальный материал, так как без этого невозможно практически реализовать принцип наглядности и образности в обучении. По мнению Р. Захарова, работа

над техникой и выразительностью исполнения ведется в творческом содружестве балетмейстера и исполнителя: «В этой работе творчество балетмейстера и артиста, если это подлинное творчество, всегда взаимопроникновенно» [4, с. 28].

Показ должен быть лаконичным, убедительным, отражать образную наполненность музыки, будить творческое воображение учащихся; необходимо умелое сочетание иллюстрируемого материала и словесного пояснения, так как слово может быть убедительнее показа, если подтверждено своей логикой, обоснованностью, обращением к сути и содержанию танца.

В истории хореографического образования сохранились примеры образно-метафорических фразеологизмов, которые использовали на своих уроках мастера хореографии. Так, С.С. Холфина в своих воспоминаниях приводит пример урока классического танца Е.П. Гердт, которая умело использовала в своих пояснениях языковые образы. Например, указывая ученице на неправильную форму кисти рук, Елизавета Павловна говорила: «Мне бы хотелось, чтобы твоя кисть была не завядший цветок, а еще цветущий», и кисть ученицы из висячей и согнутой в запястье выпрямляется, делается живой и красивой [5, с. 168 – 169].

После освоения танцевального материала студенты должны наглядно представить, продемонстрировать технику и выразительность исполнения изученного. Показ на художественных кафедрах осуществляется в форме открытых уроков, конкурсов, экзамен-концертов, класс-концертов. Каждая из этих форм выполняет определенную функцию творческих отчетов для выявления уровня освоения знаний и навыков студентов согласно учебной программе курса и осуществляет итоговый вид контроля.

Подготовка и проведение вышеперечисленных форм требует обязательного очного присутствия студентов и преподавателей на уроках, а также непосредственного живого общения. В процессе подготовки и последующего представления творческих отчетов студенты учатся осуществлять свою роль в учебном коллективе, взаимодействовать в команде, что в полной мере способствуют реализации УК-3 «Командная работа и лидерство», предусмотренного ФГОС ВО [6, с. 7].

Открытый урок готовится педагогом курса на базе пройденного в семестре учебного материала, раскрывает последовательность методики изучения дисциплины, дает возможность студентам курса продемонстрировать технику исполнения танца, он композиционно выстроен и несет образно-художественный смысл. Показывается в каждом учебном семестре, даже если в учебном плане не предусмотрена форма контроля.

Творческий показ в форме конкурса наиболее характерен для бальной хореографии, так как развитие самого вида этого хореографического искусства тесно связано с традиционным проведением конкурсов исполнителей бального танца. Учебными программами кафедры бальной хореографии АГИК по основным профилирующим дисциплинам (европейскому и латиноамериканскому бальным танцам) предусмотрены экзамены в виде конкурса, на которых студенты исполняют самостоятельно составленные конкурсные вариации и демонстрируют технику и манеру исполнения латиноамериканской и европейской программ.

Наиболее сложными и трудоемкими формами творческих отчетов, показов кафедры являются экзамен-концерт и класс-концерт. Процесс их подготовки требует более длительного времени, а также присутствия в классе и на сценической площадке не только представляемого курса и их педагога, но и студентов и педагогов других курсов.

Немаловажно, что все перечисленные формы являются коллективными и предполагают тесную взаимосвязь студентов, так как во время творческих отчетов демонстрируются массовые композиции танцев. Форма массового танца известна различным видам хореографического искусства, в народном танце это хороводы, хороводные пляски, кадрильные пляски, сюжетные массовые танцы, тематические танцы, в балете массовый танец – кордебалет. В бальной хореографии к современным массовым формам танца относятся танцевальные шоу и конкурсная форма формейшн. Ярким, выразительным средством массового танца является рисунок, синхронность и чистота исполнения, именно в рисунке заложен хореографический образ. В массовых танцах весьма важно такое понятие, как чувство ансамбля, каждый участник должен владеть определенным уровнем техники исполнения, чтоб соблюдать стройность композиции и уметь подчинить свои индивидуальные специфические возможности общей задаче и общему уровню исполнения, что достигается многократными, многочасовыми и только очными репетициями всех участников процесса.

У каждого педагога вырабатывается своя методика подготовки и построения практических занятий, но это не исключает базовых принципов и педагогических условий их проведения, исходя из которых каждый педагог может выбрать то, что отвечает его творческой манере. История хореографического искусства знает много хрестоматийных примеров работы мастеров-педагогов (Вагановой А.Я., Габовича М.М., Гердт Е.П., Захарова Р.В., Кожуховой М.А., Тарасова Н.И.) с исполнителями, представленных в воспоминаниях, учебных пособиях и практических рекомендациях.

Одной из главных задач является четкость и выразительность исполнения хореографического текста. Таким образом, педагог вместе с учащимися работает над техникой и выразительностью исполнения танцевального материала. Ведется скрупулезная работа над каждым элементом и движением. Однако кроме вышеназванных методов существуют следующие: метод разучивания по частям; целостный; метод временного упрощения.

Не следует допускать, чтобы исполнители переносили все свое внимание только на технику исполнения танцевального текста. Важно, чтобы они стремились выразить содержание данного фрагмента. Перед выходом к зрителю следует провести последнюю генеральную репетицию со всеми необходимыми составляющими: костюмы, свет, декорации и т.п., чтобы еще раз убедиться в готовности исполнителей вынести свою творческую работу на суд зрителей.

Таким образом, студенты практически демонстрируют свою профессиональную оснащенность. Всему вышеперечисленному невозможно научить, используя только дистанционную форму обучения, даже при весьма развитых компьютерных технологиях.

Обобщая вышеизложенное можно утверждать, что появление новых дистанционных технологий, развитие современных компьютерных программ позволяют во многом расширить и обогатить методы и формы наглядности и образности в обучении хореографии. Средства и возможности обучения продолжат и в дальнейшем изменяться, что потребует от хореографов постоянного и быстрого обновления знаний, потребности в самостоятельной работе.

Однако, несмотря на развитие технических возможностей, дистанционные формы обучения в хореографии возможно рассматривать только как дополнение к базовым традиционным формам. Выдающийся русский балетмейстер Ю.Н. Григорович сущность подлинного новаторства определяет как постоянное обобщение и осмысление предшествующего, синтез, дающий новое качество [7, с. 283]. Таким образом, реализация принципа наглядности и образности в обучении невозможна без совокупности педагогического опыта хореографов прошлых поколений и вдумчивого использования новых, дистанционных форм обучения.

Библиографический список

1. *Об эксперименте в области дистанционного образования*. Приказ Министерства Российской Федерации от 27.06 2000 № 1924. Available at: http://docs.cntd.ru/document/901764424
2. *Об использовании дистанционных образовательных технологий Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 № 137*. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/
3. Ванслов В.В. *Содержание и форма в искусстве*. Москва: Искусство, 1956.
4. Захаров Р.В. *Сочинение танца. Страницы педагогического опыта*. Москва: Искусство, 1983.
5. Холфина С.С. *Вспоминая мастеров московского балета*. Москва: Искусство, 1990.
6. *Проекты ФГОС ВО по направлениям бакалавриата*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/520301_B_3plus_21062017.pdf
7. Григорович Ю.Н. Проблемы традиции и новаторства в практике русского балета. *Большой театр СССР*. Москва, 1976: 281 – 288.

References

1. *Ob `eksperimente v oblasti distancionnogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva Rossijskoj Federacii ot 27.06 2000 № 1924. Available at: http://docs.cntd.ru/document/901764424
2. *Ob ispol'zovanii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 06.05.2005 № 137*. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/
3. Vanslov V.V. *Soderzhanie i forma v iskusstve*. Moskva: Iskusstvo, 1956.
4. Zaharov R.V. *Sochinenie tanca. Stranicy pedagogicheskogo opyta*. Moskva: Iskusstvo, 1983.
5. Holfina S.S. *Vspominaya masterov moskovskogo baleta*. Moskva: Iskusstvo, 1990.
6. *Proekty FGOS VO po napravleniyam bakalavriata*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/520301_B_3plus_21062017.pdf
7. Grigorovich Yu.N. Problemy tradicii i novatorstva v praktike russkogo baleta. *Bol'shoj teatr SSSR*. Moskva, 1976: 281 – 288.

Статья поступила в редакцию 18.02.21

УДК 355.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108

Tenishcheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Filonenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

PROFESSIONAL SELF-ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF A MARINE SPECIALIST. The article examines a problem of professional self-organization of a marine specialist in foreign language training. The article considers requirements to the foreign language training of a marine engineer, forming of professional self-organization skills operational mechanisms in regular and emergency situations. Identification codes of self-organization and self-development universal competence are analyzed. The work reveals the role of simulations in the self-organization of professional activity and presents specifics of situational simulation involving communication interactions, as well as results of the experimental training. The conclusion is made that forming skills for the operational solution of technological problems in conditions of group and collective activities determines accumulation of experience in the self-organization of the professional activity of a marine specialist.

Key words: **STCW convention, professional self-organization, marine specialists, foreign language competencies, situational simulation.**

В.Ф. Тенищева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru*
В.А. Филоненко*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*
Ю.С. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье исследуется проблема профессиональной самоорганизации в иноязычной подготовке морского специалиста. Рассматриваются требования к подготовке судового инженера-оператора, вопросы формирования умений профессиональной самоорганизации в штатных и аварийных ситуациях в иноязычной среде. Проанализированы идентификационные коды универсальных компетенций самоорганизации и саморазвития. Раскрывается роль ситуационной задачи в самоорганизации профессиональной деятельности. Описывается специфика ситуационных задач в условиях иноязычного взаимодействия, приводятся результаты экспериментального обучения. Делается вывод о том, что формирование навыков оперативного решения технологических задач в условиях групповой и коллективной деятельности обусловливает накопление опыта самоорганизации профессиональной деятельности морского специалиста.

Ключевые слова: **конвенция ПДНВ, профессиональная самоорганизация, морские специалисты, иноязычные компетенции, ситуационная задача.**

Сложная и высокотехнологичная система морской индустрии управляется людьми, где вопросам безопасности уделяется первостепенная значимость. Расследования морских аварий, таких как столкновения, пожары, взрывы, гибель судов, разлив нефтепродуктов и т.д., направленные на повышение уровня безопасности, показали, что в большинстве случаев причиной морских аварий является человеческий фактор, который усугубляется спецификой работы в многонациональном экипаже. С ним связана большая часть аварий – 63% из общего числа: ошибка палубного офицера – 25%, ошибка механика – 2%, ошибка команды – 17%, ошибка береговых служб – 14%, ошибка лоцмана – 5%. С техническими неполадками связано 17% аварий: поломка оборудования – 2%, нарушение целостности конструкции – 10%, механическая поломка – 5%, другие причины – 14% [1].

В обширных исследованиях, изучающих человеческие ошибки и их последствия, выделяется несколько причин, которые приводят к инцидентам: усталость, неадекватная коммуникация, недостаточность знаний судового оборудования, решение, основанное на неполной информации, несоблюдение стандартов и процедур, плохое техническое обслуживание, вредные условия труда и др., а также ошибки в сфере лидерства и менеджмента: неправильное управление рисками, ошибочные управленческие решения и недостаточная коммуникация. Там, где экипаж не может эффективно общаться друг с другом, риск морских аварий многократно возрастает, и в этой связи особую важность приобретает стандартизация морского английского языка [2] и процедур его использования.

«Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 78/95» включает требование знания инженером-судомехаником морского английского языка, однако, по результатам нашего анкетирования, производственные ситуации иноязычного общения являются напряженными и стрессовыми для 71% выпускников морских учебных заведений (выборка составила 89 человек). Это свидетельствует о том, что технологии обучения не отражают условий профессиональной деятельности специалиста, неполностью учитывают ее специфику.

Успешность деятельности в ситуациях иноязычного общения тесно связана с профессиональной самоорганизацией как способностью осознанно применять, контролировать и развивать свои качества и профессиональные компетенции в процессе ответственного решения актуальных с профессиональной и личностной точек зрения задач, выбирая наиболее рациональный способ [3]. Основой саморегуляции деятельности выступают умения профессиональной самоорганизации, включающие спектр проектировочно-конструктивных, коммуникативно-гностических и мотивационно-организационных компонентов. Суть термина «профессиональная самоорганизация» выражается такими ключевыми словами и фразами, как «эмоциональный баланс»; «способность управлять собой»; «оперативная адаптация»; «самоанализ»; «оперативное принятие решения»; «умение видеть проблему»; «достижение цели»; «саморегуляция» [4].

Группа универсальных компетенций основной образовательной программы инженеров-судомехаников включает самоорганизацию и саморазвитие, которые представляют способности курсанта определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни (УК-6). Индикаторами достижения компетенции выступают два наиболее легко диагностируемых умения: 1) эффективно планировать собственное время (УК 6/1), 2) планировать траекторию своего профессионального развития и предпринимать шаги по ее реализации (УК 6/2).

Формирование иноязычной компетенции с учетом условий профессиональной деятельности в смешанном экипаже, где английский язык является единственным рабочим языком морской индустрии, – одно из важнейших условий профессионального саморазвития в плане формирования умений профессиональной самоорганизации. Задача формирования УК-6 «Самоорганизация и саморазвитие» решается в ходе освоения дисциплин «Лидерство и психологические основы управления экипажем судна» и «Организация и руководство смешанным экипажем», программы изучения данных дисциплин легли в основу комплекса мероприятий по ее целенаправленному формированию.

Мы рассматриваем самоорганизацию как первостепенный элемент лидерских качеств. Известно, что такие качества необходимы каждому, кто несет ответственность за других. Спецкурсы отвечают требованиям минимизации рисков работодателей и собственников и стандарту компетентности в управлении судном и персоналом на борту на уровне эксплуатации. Они дают студентам осознание и понимание ключевых человеческих факторов, влияющих на эффективное управление ресурсами, и развивают инструменты и практические навыки для повышения своего потенциала управления субъектами деятельности в морской индустрии.

Чтобы принести максимальную пользу участникам программ обучения, развитие лидерства должно сочетаться с опытом. Курсанты четвертого курса, вернувшиеся из длительных рейсов после первой практики и активно подготавливающие себя к очередному испытанию морем, имеют реальный опыт командной работы, лидерства, знают о проблемах организации, дисциплины и межкультурной коммуникации. Спецкурсы практико-ориентированы на расширение и углубление знаний, умений и навыков работы в команде, развитие лидерских качеств и владения английским языком в условиях профессиональной деятельности в смешанном экипаже на борту судна. Приобретенные навыки и опыт требуют рефлексии, самоанализа, дальнейшего профессионального самопроектирования и самоорганизации, а достаточный уровень владения иностранным языком позво-

ляет анализировать специфику управления ресурсами в условиях многонационального экипажа.

Рефлексия собственного опыта оказывает влияние на процесс и результаты обучения: через профессиональный опыт, полученный в море, самоорганизация выходит на очередной виток совершенствования. Участие в спецкурсе повышает осведомленность о важной роли самопроцессов, элементах лидерства и командной работы, развивает умения осуществлять самоанализ деятельности и выстраивать траекторию развития профессиональных компетенций, делая важные выводы из полученной практики на борту.

Среди вопросов, исследуемых в спецкурсах, важное место отводится изучению элементов управления персоналом на судне и его подготовке; личной безопасности и общественных обязанностей; методам эффективного управления ресурсами; принятию решений; технологиям диагностики лидерских качеств; методам управления командой; профессиональной самоорганизации и др.

Формируются и развиваются умения применять методы управления задачами, рабочей нагрузкой и ресурсами, принятия решений, оценивания собственных лидерских качеств с опорой на самоанализ и контроль, умения выбора стиля лидерства сообразно реальным обстоятельствам. Исключительно важными становятся умения самоорганизации – формировать команду, организовывать и мотивировать других, контролировать работу, оценивать эффективность деятельности команды и т.п.

Спецкурсы направлены на выработку навыков саморегуляции, самоконтроля и поддержания комфортного морально-психологического климата в коллективе; диагностики деловых и личностных качеств; организации групповой дискуссии; оценки последствий принимаемых решений; изучения общественного мнения. Развитие рефлексии, самоанализ, самоконтроль являются важными составляющими процесса обучения с применением метода разбора ситуаций, поведенческого ролевого моделирования, IT-методов, деловых игр и ситуационных задач, командной работы, поискового метода, учебной дискуссии, видеометода, элементов дистанционного обучения и имитационного тренинга, метода эвристических вопросов. Активная практика ориентирована на постоянную, точную и конструктивную обратную связь, чтобы развивать рефлексию и помогать участникам отслеживать самоорганизацию как процесс и результат, совершенствовать самоанализ и самооценку.

Для формирования лидерских качеств требуется активная позиция и время. И хотя развитие, лидерство и самоорганизация – процессы, длящиеся всю жизнь, важно заложить траекторию дальнейшего профессионального развития и отработать навыки самоконтроля и внесения корректив. Учебные курсы в рамках морского университета имеют преимущество перед краткосрочными морскими курсами в судоходных компаниях, ограниченными всего несколькими днями, когда сжатое по времени обучение не позволяет выстроить последовательное развитие.

В смоделированных учебных ситуациях коммуникация должна быть эффективной и ясной, а лидерство демонстрироваться вместе с правильным принятием решений, где важное место занимает самообладание и самоорганизация. Наблюдения, полученные в ходе учебных занятий, являются ключевым материалом как для оценки и анализа, так и для самооценки и самоанализа, рефлексии собственной деятельности и работы команды через коллективное обсуждение, подведение итогов и выполнение индивидуальных заданий и самостоятельной работы – репродуктивных, познавательно-поисковых, практических и творческих заданий. Кроме того, оценка повседневного поведения курсантов применима для оценки их лидерских и коммуникативных навыков.

Рассмотренные спецкурсы преподаются на английском языке, позволяя переключить задачи изучения иностранного языка на его инструментальное применение. Они закладывают ориентировочную основу деятельности, непосредственно относящуюся к профессиональной самоорганизации, в русле подготовки к освоению типовых производственных задач морского специалиста на тренажере. Тренажеры для управления судном и судовыми системами широко используются в подготовке морских инженеров [5]. Однако вопросы формирования умений профессиональной самоорганизации не получили достаточного рассмотрения в методике разработки тренажерной подготовки.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью выявления педагогических условий, способствующих активному формированию профессиональной самоорганизации в ходе развития иноязычной компетенции, на кафедре иностранных языков было организовано исследование в группах курсантов судомеханического факультета ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова в 2017 – 2019 годах, общее количество курсантов – 119 человек. Эксперимент планировался в русле единства фундаментализации и профессионализации знаний, активизации межпредметных связей, личностно-деятельностного подхода к организации обучения на основе проектно-проблемной технологии с учетом требований государственной итоговой аттестации выпускников морских вузов [6; 7; 8].

Отработка ситуационных задач на тренажере, в которых имитировалось вахтенное обслуживание машинного отделения в ситуациях иноязычного взаимодействия, была нацелена на формирование качества оперативности профессиональной самоорганизации деятельности будущего судомеханика. В ходе освоения типовой задачи отрабатывались процедуры обслуживания различных систем, при этом предусматривалось несение вахты в условиях не только штатных, но и нештатных режимов работы систем и оборудования: топливной, забортной и пресной воды, продувочного воздуха, воздушных компрессоров, вспомогательного и главного котлов, дизель-генераторов; устранение возникающих проблем, используя иностранный язык, и т.п.

Содержание компонентов деятельности, в которой проявлялись умения профессиональной самоорганизации в ходе освоения типовой задачи труда, определялось с учётом использования иностранного языка: вовлеченность в коммуникацию при решении проблемы, возникающей в ходе отработки на тренажере способов решения ситуационной задачи; продуктивность коммуникации в групповой и коллективной работе для устранения поломки; знание алгоритма действия по обслуживанию механизма или устранению неисправности; оперативность реализации плана в соответствии с эталоном.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Умения рационального планирования времени отслеживались в ходе решения курсантами ситуационных задач, где рассматривался качественный и количественный компоненты. Качественный компонент отражал поиск рационального планирования стратегии действий, последовательность и преемственность их выполнения, умения применять и контролировать выполнение приложенных к заданию инструктажей и требований. Количественный показатель (оперативность) отражал зафиксированное время, затраченное на выполнение задания и его элементов.

Безаварийная эксплуатация судовых механизмов тренажера явилась отражением выработанных профессиональных компетенций, среди которых самоорганизация и саморазвитие целенаправленно отслеживались через представленный ниже анализ качественных и количественных компонентов деятельности каждого курсанта и разбор хода решения задачи, что выявляло траекторию профессионального саморазвития и указывало на предпринятые шаги по ее реализации. Поскольку эти компоненты и являются идентификаторами достижения компетенции «самоорганизация и саморазвитие», то их качественные и количественные изменения указывают на соответствующий рост этой компетенции (рис. 1).

Как следует из рисунка, средние показатели параметра оперативности выросли с 51,2% (первая ситуационная задача) до 62,9% и 87,9% по итогам решения второй и третьей задач соответственно. В результате совместной деятельности в ходе отработки штатных и аварийных ситуаций на тренажере у курсантов значительно снизился барьер эмоционального напряжения, сформировались умения восприятия информации в оперативном формате, что способствовало адекватному выполнению профессиональных задач в контексте иноязычного общения: появилась уверенность в себе при общении на иностранном языке, как отметили в анкетах 84,3% курсантов.

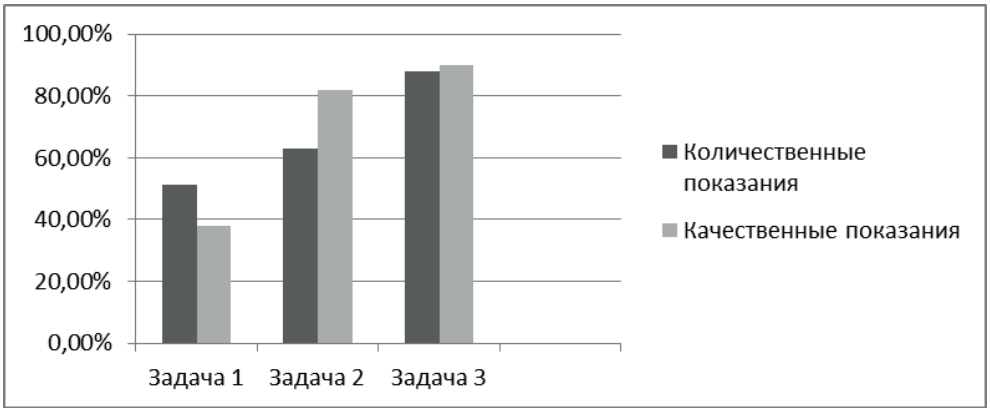


Рис. 1. Показания индикатора компетенции «самоорганизация и саморазвитие» в решении ситуационных задач на тренажере

Совместное решение профессиональных задач и проблем способствовало формированию навыков работы в коллективе. Об этом можно судить по результатам изменения средних показателей умения организовывать групповую и коллективную работу для устранения поломки, которая определялась по фактам организации продуктивной совместной деятельности и оперативности принятия решения.

Умение увидеть проблему, выстроить стратегию и тактику ее решения в оперативно отведенное время в ситуациях иноязычного общения, организовать коммуникативное взаимодействие с партнером на английском языке, а также самоанализ и самоконтроль деятельности и внесение корректив в траекторию своего профессионального развития свидетельствуют о развитии умений самоорганизации.

Таким образом, успешность выполнения морскими специалистами обязанностей в иноязычной среде определяется высоким уровнем профессиональной самоорганизации. Для подготовки инженера-оператора в целях повышения надежности решений в штатных и аварийных ситуациях иноязычного общения целесообразно применение тренажера, с помощью которого формируются навыки оперативного решения технологических задач и разрешения проблемных ситуаций в условиях групповой и коллективной деятельности. Такая форма учебной работы обусловливает накопление опыта самоорганизации профессиональной деятельности морского специалиста.

Библиографический список

1. IMO *GUIDANCE ON FATIGUE MITIGATION AND MANAGEMENT: MSC/Circ.1014.* 2001; 12 June.
2. IMO: *Standard Marine Navigational Vocabulary and Seaspeak (IMO Standard Marine/Communication Phrases)* Report of the Working Group, NAV 40/16, 18 Feb.
3. Филоненко В.А. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения. *Современное высшее образование: теория и практика*: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020: 324 – 332.
4. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Филоненко В.А., Петьков В.А. Технология междисциплинарного взаимодействия в иноязычной среде как средство профессиональной подготовки морских специалистов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 3 (169): 351 – 356.
5. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Возможности тренажера в формировании профессиональной компетенции морского специалиста в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 77 – 80.
6. Баляева С.А. Дидактические ресурсы физического образования в морском университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
7. Баляева С.А., Хвингия Т.Г., Калинина С.А. Проблемы модернизации учебного процесса в морском университете. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2019; № 2 (238): 15 – 21.
8. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные системы.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.

References

1. IMO *GUIDANCE ON FATIGUE MITIGATION AND MANAGEMENT: MSC/Circ.1014.* 2001; 12 June.
2. IMO: *Standard Marine Navigational Vocabulary and Seaspeak (IMO Standard Marine/Communication Phrases)* Report of the Working Group, NAV 40/16, 18 Feb.
3. Filonenko V.A. Professional'naya samoorganizaciya v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Sovremennoe vysshee obrazovanie: teoriya i praktika*: kollektivnaya monografiya. Otvetstvennyj redaktor A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2020: 324 – 332.
4. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N., Filonenko V.A., Pet'kov V.A. Tehnologiya mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya v inoyazychnoj srede kak sredstvo professional'noj podgotovki morskih specialistov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2019; № 3 (169): 351 – 356.
5. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. Vozmozhnosti trenazhera v formirovanii professional'noj kompetencii morskogo specialista v sootvetstvii s trebovaniyami konvencii PDNV. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 77 – 80.
6. Balyaeva S.A. Didakticheskie resursy fizicheskogo obrazovaniya v morskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
7. Balyaeva S.A., Hvingiya T.G., Kalinina S.A. Problemy modernizacii uchebnogo processa v morskom universitete. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 2 (238): 15 – 21.
8. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye sistemy*. 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.

Статья поступила в редакцию 02.03.21

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-108-110

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*

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

Hekert N.E., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

FEATURES OF MODELING THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The current acute military-political and unstable internal socio-economic situation in the Russian Federation urgently requires constructive activation and improvement of state-patriotic education of citizens, including university students, whose sensitivity requires attention and due care on the part of teachers and educators. The patriotism of Russians is a close connection with the history and traditions of the Motherland, pride in their country and the Great Victory over fascism, respect for the older generations, a mobilizing force for new achievements and achievements, readiness to defend the Motherland from any external and internal enemies; it is the unity of Russians in the name of preserving Russia and strengthening its power and greatness. In the proposed article, the authors, relying on the scientific works of Russian scientists, reveal the basics of pedagogical modeling, show its features and the need for modeling to improve the process of patriotic education of cadets at a maritime university.

Key words: **cadet, modeling, maritime university, patriotic education, process, features, formation.**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

Н.Е. Хекерт, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Сложившаяся в настоящее время острая военно-политическая и нестабильная внутренняя социально-экономическая обстановка в Российской Федерации настоятельно требует конструктивной активизации и совершенствования государственно-патриотического воспитания граждан, в том числе и учащейся вузовской молодежи, сензитивность которой требует внимательности и должной заботы со стороны преподавателей и воспитателей. Патриотизм россиян представляет собой не только любовь к Российской Федерации, но и тесную связь с историей и традициями Отечества, гордость за свою страну и Великую Победу над фашизмом, уважение к старшим поколениям, мобилизующую силу на новые свершения и достижения, готовность к защите Родины от любых внешних и внутренних врагов; это единение россиян во имя сохранения России и укрепления её мощи и величия. В предлагаемой статье авторы, опираясь на научные труды отечественных ученых, раскрывают сущность педагогического моделирования, показывают особенности и потребность моделирования для совершенствования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Ключевые слова: **курсант, моделирование, морской вуз, патриотическое воспитание, процесс, особенности, формирование.**

Тема патриотизма в настоящее время приобрела особую актуальность и востребованность. Это обусловлено двумя группами факторов: внешними и внутренними.

К внешним факторам относятся: а) возрастание напряженности международной и военно-политической обстановки; б) систематическое принятие странами Запада новых, более жестких санкций в отношении государственных, финансовых и экономических структур, а также отдельных граждан нашей страны; в) вмешательство США и других развитых стран во внутренние дела Российской Федерации; г) учащение провокаций в отношении России и её граждан; д) сохранение опасности мировой пандемии и др. Внутренние факторы включают следующие: а) усиление экономического кризиса, негативно сказывающегося на благосостоянии россиян; б) рост инфляции, что приводит к высоким ценам на продовольствие и коммунальные услуги; в) непрекращающееся сокращение рабочих мест и низкие заработные платы; г) снижение доверия к государственным и политическим структурам; д) рост недовольства населения внутренней политикой и др.

В этих условиях политическим руководством принимаются серьезные меры по обеспечению надежной обороны страны, проявляется забота о сохранении здоровья и повышении благосостояния народа России.

Тем не менее складывающаяся ситуация требует срочного принятия комплекса мер по стабилизации внутренней обстановки, среди которых на одно из первых мест выходит укрепление патриотизма россиян.

Под термином «патриотизм» понимается интегральное качество личности, базирующееся на искренней любви к Российской Федерации, гордости за принадлежность к ней, проявляемое в добросовестном труде, учебе, законопослушном поведении, готовности к защите страны и народа. Такой здоровый, конструктивный патриотизм формируется в процессе целенаправленного воспитания, осуществляемого семьей, образовательными учреждениями, государственными структурами, общественными организациями и религиозными конфессиями.

Существенную роль в воспитании патриотизма выполняет высшая профессиональная школа. Государству и обществу ныне нужны такие выпускники, которые обладают сформированным комплексом профессиональных компетенций, умением ориентироваться и грамотно действовать в любой повседневной и сложной обстановке, а также развитыми патриотическими качествами, ежедневно проявляемыми в профессиональной деятельности, вносят достойный вклад в укреплении экономической и оборонной мощи России.

Педагогическое моделирование и её значение для организации процесса патриотического воспитания учащейся молодежи. В современной педагогике метод моделирования прочно занял свое достойное и значимое место. По мнению Г.М. Коджаспировой [1], А.Н. Дахина [2], И.И. Макашиной [2] и др., педагогическое моделирование понимается как разработка специальных копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов, которые применяются авторами в виде схем, в интересах всестороннего исследования инновационных педагогических систем. При этом термин «модель» предлагается понимать как своеобразную «систему объектов или знаков», которая отображает отдельные важнейшие свойства подлинника, и способна заменять его так, что её исследование позволяет получить совершенно новые, ранее неизвестные сведения об этом объекте, потребные для активизации или улучшения педагогической деятельности.

Характерные черты моделирования проявляются в следующем виде:

– выполняет роль эффективного способа познания, актуального направления развития современной педагогической теории и практики;

– применяется в интересах поиска усовершенствованных, инновационных систем обучения и воспитания учащейся молодежи;

– обеспечивает изучение еще несуществующих систем, которые только конструируются;

– предусматривает разработку комплекса многообразных моделей, направленных на формирование российской молодежи как морально-нравственных личностей, профессионалов высокого уровня, патриотов своего Отечества;

– расширяет методический инструментарий преподавателя, что способствует достижению существенной результативности;

– содержит определенный алгоритм реализации, который оснащен теоретической базой и прошел опытно-экспериментальную проверку и всестороннюю апробацию;

– включает комплекс взаимосвязанных компонентов, составляющих определенную целостную систему;

– базируется на синтетическом подходе, что дает исследователю возможность вычленять единые системы и изучать их функционирование.

К достоинствам педагогического моделирования следует отнести следующие:

– позволяет эффективно развивать творческое мышление и аналитические возможности исследователя;

– представляет собой уникальный и эффективный метод конструирования и творческого исследования модели;

– обеспечивает тесную связь с педагогической реальностью, так как воспроизводит большинство характеристик подлинного объекта;

– способствует развитию интереса к различным проблемам и жизненным ситуациям;

– содействует изменению отношения как преподавателей, так и учащейся молодежи к профессиональной подготовке и воспитательной деятельности;

– гарантированно обеспечивает получение новой информации об изучаемом объекте.

Моделирование активно применяется в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью.

По мнению А.К. Быкова [4], А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева [5], А.Н. Томилина [6] и др., воспитание будущих патриотов не может быть пущено на самотек. Оно должно быть спланировано, должным образом организовано и проводиться в соответствии с апробированной моделью процесса патриотического воспитания (ПВ). Это позволяет строить воспитательно-патриотическую деятельность на строго научной основе и получить желаемый результат.

А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев отмечают, что в настоящее время наиболее действенно применяются несколько моделей ПВ современной молодежи (табл. 1).

Таблица 1

Модели патриотического воспитания современной молодежи

Модель	Краткая характеристика
Информационно-ориентационная	– является знаниевым компонентом содержания ПВ, реализуемый в процессе обучения учащейся молодежи в морском вузе
Предметно-деятельностная	– направлена на вырабатывание у учащейся молодежи собственного опыта честного и добросовестного служения Российской Федерации и российскому народу путем вовлечения в активную патриотическую и волонтерскую деятельность
Проективно-ценностная	– предназначена для формирования ценностного отношения учащейся молодежи к Отечеству, государству, малой Родине, российской культуре, истории, языку, традициям
Конструктивно-позиционная	– обеспечивает конструктивно-творческую деятельность учащейся молодежи по осуществлению самостоятельного поиска и выработке государственно-патриотической позиции, способствующую достойному и ответственному служению Отечеству, защите его интересов и рубежей

Творческое использование возможностей моделирования и каждой из вышеприведенных моделей позволяют наиболее эффективно строить процесс государственно-патриотического воспитания курсантов-моряков.

Основные особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. Процесс моделирования воспитательно-патриотической деятельности курсантов морского вуза имеет свои специфические особенности. Важнейшими из них являются [7 – 9]:

– определение цели патриотического воспитания, предусматривающей формирование каждого выпускника морского вуза как патриота-государственника, способного и готового своим созидательным трудом укреплять экономическую и оборонную мощь государства, а в угрожаемый период защищать свое Отечество от любых врагов – внешних и внутренних;

– выбор в качестве задач достижения намеченной цели следующую совокупность: а) развитие чувства любви к Отечеству, сохранения ему верности и преданности в течение всей своей жизни; б) обогащение знаниевого компонента курсантов морского вуза новой разнообразной информацией, относящейся к патриотизму (включает знания об истории России и её транспортном флоте, о прославленных героях-моряках, внесших величайший вклад в развитии морского транспорта, осуществивших великие морские открытия, проложивших новые морские пути, создавших новые образцы судов, морской техники и оборудования, мужественно сражавшихся на фронтах Великой Отечественной войны, прославившихся безаварийной работой на флоте и т.д.); в) формирование у курсантов-моряков бережного отношения к российским (национальным) государственным, патриотическим и профессиональным ценностям; г) обеспечение законопослушности и примерности каждого курсанта в повседневной и профессиональной деятельности, личном поведении, общении с окружающими;

– приоритетность системно-деятельностного, личностного, аксиологического, компетентностного, культурологического, программно-целевого и диагностического подходов при конструировании педагогических моделей патриотического воспитания курсантов морского вуза. Каждый подход сам по себе уникален и позволяет решить определенные задачи в процессе исследования. Использование совокупности данных подходов обеспечивает всестороннее рассмотрение темы патриотического воспитания курсантов-моряков;

– направленность моделирования воспитательно-патриотической деятельности на формирование и развитие патриотического самосознания, рас-

ширение патриотического мировоззрения, укрепление убежденности курсантов-моряков как подлинных патриотов-государственников, уяснивших для себя, что сохранение российского государства – это и есть сохранение современной России и её многонационального народа. Не будет государства – не будет и Отечества;

– обогащение содержания учебно-воспитательной деятельности патриотической составляющей, предусматривающей акцентирование внимания курсантов в ходе лекций и практических занятий на достижениях нашей страны в морской отрасли государства (демонстрацию и пояснение роста показателей грузоперевозок, строительства новых и реконструкции имеемых портов, обновление судового состава совершенно новыми видами танкеров, сухогрузов, ледоколов и др., которые по своим показателям соответствуют всем требованиям ИМО, оснащение судов всех классов современным оборудованием, повышение профессионализма специалистов морского транспорта и т.д.);

– активное использование для формирования курсантов-моряков как патриотов-государственников авторских целевых программ, содержащих разнообразные учебные модули, предусматривающие изучение нового материала, который не входит в учебные программы, относящегося к сфере патриотизма и патриотического воспитания, а также содержащего комплекс воспитательных и культурно-досуговых мероприятий, экскурсионную и поисковую работу по местам боев совместно с военными моряками, участие в военно-патриотических, молодежных и благотворительных акциях, вовлечение в многообразную патриотическую и волонтерскую деятельность;

– тщательный выбор и творческое применение совокупности организационно-педагогических условий, предусматривающих применение организационной составляющей и педагогических компонентов в интересах сохранения целостности, полноты, целеустремленности и эффективности учебно-воспитательного процесса, создания благоприятной обстановки для реализации цели и задач воспитательно-патриотической деятельности;

– разработка частных педагогических технологий по творческому и эффективному осуществлению процесса воспитания патриотов-государственников в ходе их обучения в морском вузе (содержащие следующие элементы: цель, закономерности, принципы, содержание, формы, методы и средства ПВ), которые обладают высокой эффективностью, в том числе и при их творческом применении (повторении) другими преподавателями и организаторами воспитательно-патриотической деятельности;

– применение педагогической диагностики для оценки исходного состояния и итогов сформированности патриотизма или патриотических качеств курсантов;

– использование не только традиционных форм и методов воспитательной работы, но и новых, современных, таких как военно-патриотические акции, урок памяти, тематический патриотический час, встречи с ветеранами войны и военной службы, облагораживание памятников и братских могил, адресная шефская помощь ветеранам и инвалидам, экскурсии по местам боев морской пехоты и морских десантов, квест-игры, посвященные памятным датам в истории Отечества, и др.;

– использование мониторинга как надежного метода сбора и анализа информации о состоянии процесса воспитательно-патриотической деятельности с курсантами-моряками на протяжении всего периода их обучения в вузе.

Представленная совокупность особенностей характеризует моделирование процесса воспитательно-патриотической деятельности с курсантами-моряками как серьезную, трудную и ответственную работу исследователей и преподавателей, применяющих данный метод для конструирования новых моделей воспитания патриотизма у учащейся молодежи.

Современная воспитательно-патриотическая деятельность предусматривает конструктивно-творческое применение метода моделирования как эффективного способа создания новой модели активизации процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Знание и умелое использование особенностей моделирования воспитательно-патриотической деятельности с курсантами-моряками позволяет каждому исследователю избежать многих ошибок, помогает правильно определить вектор исследовательской работы.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Academia, 2005.
2. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010; № 1 (3); Т. 2: 11 – 20.
3. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*: монография. Новороссийск: МГА имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, 2011.
4. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи. *Педагогика*. 2010; № 9: 10 – 20.
5. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе:* монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
6. 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.
7. Баляева С.А. Дидактические ресурсы физического образования в морском университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
8. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
9. Тенищева В.Ф. Возможности тренажера в формировании профессиональной компетенции морского специалиста в соответствии с требованиями конвенции. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 77 – 80.

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Academia, 2005.
2. Dahin A.N. Modelirovanie v pedagogike. *Idei i idealy*. 2010; № 1 (3); T. 2: 11 – 20.
3. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*: monografiya. Novorossijsk: MGA imeni admirala F. F. Ushakova, 2011.
4. Bykov A.K. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya molodezhi. *Pedagogika*. 2010; № 9: 10 – 20.
5. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve:* monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
6. 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.
7. Balyaeva S.A. Didakticheskie resursy fizicheskogo obrazovaniya v morskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.
8. Safonceva N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 74 – 77.
9. Tenischeva V.F. Vozmozhnosti trenazhera v formirovanii professional'noj kompetencii morskogo specialista v sootvetstvii s trebovaniyami konvencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 77 – 80.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

УДК 372 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-110-112

***Fokina S.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penal Service of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: svetlanafokina@yandex.ru*

PRACTICAL ASPECTS OF CREATING A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS. The presented article deals with organizational principles and practical peculiarities of developing English textbooks for master's degree students of law schools in the context of the current transition to a new educational paradigm. The relevance of the study is determined by the practical need to develop education manuals that meet the requirements of modern education standards and specific features of the level system of training specialist personnel in institutions of higher education in Russia. The research is based on the analysis of didactic materials and pedagogical literature on the relevant problem, descriptive and comparative methods, compilation of pedagogical practices in the development and use of a university textbook for master's degree students. The author presents a specialized textbook that has been created by taking into account the requirements of the competency-based education model, as well as the guidelines of the modern linguodidactic paradigm, which determines the importance of practice-oriented and integrated language teaching for academic and professional purposes. Special attention is given to the principles of organizing the author's textbook, its content and structural elements. The paper also emphasizes the need to further study the issues and experience of creating textbooks for higher educational institutions in order to improve the methodological support of classes in master's degree programmes and the development of unified and complex requirements for university textbooks.

Key words: **foreign language textbook, master's degree student, law school, competency-based education model, structure and content, textbook requirements.**

***С.П. Фокина**, канд. пед. наук, доц., Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир, E-mail: svetlanafokina@yandex.ru*

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

Представленная статья рассматривает организационные принципы и практические особенности разработки учебных пособий по английскому языку для магистрантов юридических вузов в условиях перехода к новой образовательной парадигме. Актуальность исследования определяется практической необходимостью разработки учебных изданий, соответствующих требованиям современных образовательных стандартов и специфике уровневой системы подготовки специалистов в высшей школе России. Исследование основывается на анализе учебной и педагогической литературы по изучаемой проблеме, описательном и сопоставительном методах, обобщении педагогического опыта разработки и использования вузовского учебника для магистрантов. Автор представляет специализированное учебное пособие, разработанное с учетом требований компетентностной модели образования, а также ориентиров современной лингводидактической парадигмы, определяющей значимость практико-ориентированного и интегрированного обучения языку для академических и профессиональных целей. Особое внимание уделяется принципам организации рассматриваемого авторского пособия, его структурным и содержательным элементам. Работа ориентирует также на дальнейшее изучение проблем и опыта создания пособий для высшей школы с целью совершенствования методического сопровождения учебных занятий в магистратуре и разработки унифицированных комплексных требований к вузовскому учебнику.

Ключевые слова: **учебное пособие по иностранному языку**, **магистрант, юридический вуз, компетентностная модель образования, структура и содержание, требования к учебному пособию.**

Современная парадигма высшего образования переносит акцент на подготовку компетентного специалиста, который независимо от отраслевой принадлежности владеет навыками межкультурного взаимодействия и иноязычной коммуникации. Федеральные государственные образовательные стандарты высшей школы ориентируют образовательные организации на формирование у обучающихся интегрированных компетенций средствами языка. Такой подход актуализирует необходимость модернизации образовательного пространства вуза посредством внедрения в него актуальных учебных изданий, разработанных с учетом требований компетентностной модели образования, а также ориентиров современной образовательной концепции, определяющей значимость практико-ориентированного и интегрированного обучения языку для академических и профессиональных целей.

Современные педагоги сходятся во мнении, что реалии сегодняшнего времени диктуют необходимость качественного пересмотра содержания, методов и форм профессионального образования. Абсолютно правильно в аспекте данного вопроса высказались отечественные ученые Успенская Е.А. и Ю.В. Пасько, которые обозначили, что данные изменения должны «…касаться в первую очередь учебника как основного компонента образования и главного звена в управлении учебным процессом» [1, с. 246].

Объектом представленного исследования выступают содержание и принципы организации учебного пособия по английскому языку для магистрантов юридических вузов.

Проведённое исследование показало, что проблема создания учебника по иностранному языку актуализирована в работах Бим И.Л. [2], Зуева Д.Д. [3], Миролюбова А.А. [4], Парахиной А.В. [4] и др. Данные авторы обращались к изучению узкоспециализированных учебных пособий для школ и средних специальных учебных заведений. Принципы организации учебника для вузов были изложены в работе ранее упомянутых отечественных педагогов Успенской Е.А. и Пасько Ю.В. [1], которые, в свою очередь, проводили научный поиск на материале экономического немецкого без конкретизации уровня обучения в высшей школе. Следует отметить, что научно-педагогические основания и практические аспекты подготовки учебных пособий для уровня магистратуры в меньшей степени освещены в современной науке. Опубликованные в последние годы научные изыскания (Егоровой А.А. [5], Тюриной С.Ю. [6], Филатовой М.В. [5] и др.) отражают профильную специфику вуза и ориентированы на технические специальности. Современные разработчики пособий уделяют большее внимание практической составляющей в содержании учебника, отбору текстового материала и составлению системы заданий. Однако преимущественно практический контент не способен компенсировать ограниченно представленный в учебных изданиях теоретический материал, обосновывающий лингвистические и дидактические особенности овладения навыками иноязычной коммуникации в рамках интегрированного курса, ориентированного на профессиональную и научную сферу деятельности.

Федеральный компонент государственных образовательных стандартов высшего образования устанавливает необходимость грамотного сочетания научно-исследовательского, профессионально-ориентированного и межкультурного компонентов обучения магистрантов в содержании учебника, что также требует от авторов дополнительных усилий по поиску и реализации оптимальных педагогических возможностей данной интеграции.

Проблема создания актуальных учебных пособий, отвечающих профилю подготовки обучающихся и современным требованиям высшего образования, остро стоит и перед ведомственными вузами. Активная работа в этом направлении ведётся профессорско-преподавательским составом кафедр Владимирского юридического института ФСИН России. Так, на базе кафедры профессиональной языковой подготовки было разработано специализированное учебное пособие «Legal English», предназначенное для студентов магистратуры (автор – Фокина С.П.).

Содержание данного пособия отвечает академическим интересам и потребностям студентов, осваивающих программу магистратуры по юриспруденции. Представленная учебно-методическая разработка направлена на реализацию практических целевых ориентиров языкового курса:

– углубление теоретических знаний в области устной и письменной деловой коммуникации, лингвистики английского языка; а также в сфере правовых вопросов, релевантных профессиональной деятельности;

– обогащение словарного запаса обучающихся за счет активизации в речи профессиональной терминологии;

– развитие рецептивных умений, среди которых особое внимание уделяется аналитическому чтению специализированной литературы;

– совершенствование навыков работы с аутентичными текстами правовой тематики: осуществление перевода, смыслового и содержательного анализа информации; изложение материала в форме аннотации, эссе, доклада, научного исследования;

– формирование в интегрированном формате навыков академической и профессиональной коммуникации;

– повышение грамотности и культуры публичной речи в процессе подготовки открытых выступлений и участия в дискуссиях на иностранном языке;

– повышение информационной компетентности магистрантов, развитие умений работать с различными ресурсами и источниками информации.

Языковая подготовка в магистратуре направлена на развитие культуры речевого этикета студентов и обучение функциональным особенностям профессионального общения [7].

Исходя из обозначенных выше задач, была определена цель настоящего пособия. Она состоит в формировании у магистрантов интегрированной коммуникативной компетенции как способности к осуществлению межличностного и межкультурного взаимодействия на иностранном языке не только в профессиональной сфере, но и научной деятельности.

Обозначенный ориентир соответствует требованиям компетентностной модели высшего образования и установкам Федерального государственного стандарта по данному направлению подготовки [8].

В основу пособия были положены принципы преемственности, междисциплинарности и интеграции при отборе и организации учебного материала. Такой подход позволяет обеспечить синтез лингвистической и правовой составляющих в содержании учебной разработки, реализует корреляцию программ языкового курса и профильной дисциплины.

Так, структура пособия «Legal English» содержит несколько тематических блоков: «Юридическая карьера», «Юридическое образование», «Международное право: проблемы и перспективы развития», «Международные правовые организации», «Права человека в международном контексте», «Классификация права», «Преступление, наказание и исправление. Предотвращение преступлений в сфере прав человека».

Организация языкового материала в тематические блоки призвана стимулировать творческую и профессиональную активность студентов в процессе выполнения речевых упражнений, ориентированных на выражение самостоятельной точки зрения и ведение конструктивного диалога, а также при проведении релевантных теме обсуждений, форумов, опросов, исследовательских и творческих проектов.

Типовая структура блоков обеспечивает соблюдение заданного алгоритма образовательной деятельности. Каждый отдельный тематический блок включает три раздела: два базовых, представленных текстовыми материалами и комплексом заданий в рамках общей профессиональной темы, и дополнительный, углубляющий знания магистрантов в теоретических вопросах и практике профессиональной и научной коммуникации.

Характерным является и тот факт, что общая структурная логика сохраняется и в содержании разделов.

Вводная часть «Starting up» содержит активную лексику по теме, а также корпус практических заданий на расширение словарного запаса магистрантов и формирование у них лексической компетенции. Особое внимание уделяется

изучению функциональных особенностей специализированной лексики, анализу словарных значений лексем, грамотному составлению и переводу словосочетаний, выполнению упражнений разного уровня сложности на определение контекстуального значения слова, наиболее частотных словообразовательных и структурно-семантических моделей, межъязыкового сопоставления лексических единиц, осуществление синонимической и аналоговой замены лексем, поиск антонимов и др.

Освоение данного этапа требует использования дополнительных информационных ресурсов, специализированных тезаурусов, а также изучение словаря (Vocabulary), составленного автором пособия.

Следует отметить, что овладение иноязычным лексическим компонентом профессионально ориентированного общения является необходимым условием для работы со специализированным аутентичным текстом с целью его содержательного и смыслового анализа.

Вторая структурная часть («Reading») раздела представлена текстовым материалом и комплексом упражнений, направленных на формирование навыка аналитического чтения. Она обращена на решение следующих практических задач, привязанных к определенному этапу работы над текстом.

На предварительном (предтекстовом) этапе акцент делается на изучении языковых средств, необходимых для понимания содержания иноязычного источника; активизации смысловой догадки и прогностических способностей магистрантов в процессе анализа лексических и структурных компонентов текста.

Чтение текста предполагает выявление его коммуникативной функции. Важным является не только определение основной мысли текста, но и детальное понимание его содержания.

Заключительный этап работы над базовым текстом направлен преимущественно на совершенствование умений анализировать и систематизировать прочитанный материал, определять ключевые моменты в тексте, аналитически оценивать полученную информацию и составлять краткий обзор содержания.

Основой для текстового материала учебного пособия послужили аутентичные английские и американские научные статьи и учебные пособия по правоведению, а также специализированные энциклопедии и словари.

Отбор текстов обусловлен критериями функциональной и содержательной аутентичности. Адаптация исходного источника исключала замену в его содержании сложных грамматических элементов и синтаксических конструкций. Это условие является, на наш взгляд, обязательным для полноценного понимания магистрантами специфики языка для профессиональных и научных целей.

Структурным компонентом раздела является «Speaking». В этой части представлен комплекс авторских заданий коммуникативной направленности. Так, в процессе освоения языковой дисциплины студенты магистратуры учатся:

– вести дискуссию на иностранном языке в рамках правовой тематики;
– составлять устное высказывание в форме монолога и диалога;
– использовать в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия различные коммуникативные стратегии;
– выстраивать межкультурное общение на основе принципа толерантности;
– активизировать в речи общенаучную и терминологическую лексику;
– правильно воспринимать и интерпретировать устные иноязычные сообщения;
– участвовать в обмене мнениями;
– формулировать с использованием средств английского языка свою точку зрения на поставленную проблему;
– высказывать согласие и несогласие с оценкой события;
– аргументировать свой ответ;
– давать краткое определение правого явления;
– комментировать с использованием опорных фраз схему;
– резюмировать.

Развитию указанных выше речевых умений способствуют также теоретические и практические разработки, представленные в дополнительном разделе «Английский для академических целей» в рамках тематического блока. Раздел рассматривает вопросы лингводидактики и профессионально ориентированной коммуникации. Здесь размещены задания повышенной степени сложности.

Тематический блок завершается расширенным языковым тестом для удобства осуществления контроля и самооценки индивидуальных результатов.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что рассматриваемое пособие для магистрантов, обучающихся в рамках юридического профиля, отвечает требованиям коммуникативного и профессионально ориентированного обучения языку в высшей школе. Оно построено согласно принципам формирования компетенций, соответствия федеральным требованиям; интегрированного обучения языку (в сочетании профессионального, научного и культурно-правового компонентов); учету междисциплинарных связей; преемственности и связи между программой дисциплины и содержанием пособия; автономности и модульности. Комплекс практических заданий дополнен теоретическими разделами по углубленному изучению иностранного языка как средства профессиональной и научной коммуникации. Предлагаемый методический инструментарий создаёт условия для вариативной организации урока, дает возможность выбора заданий с учетом уровня владения иностранным языком, а также личных и профессиональных интересов обучающихся. Более того, содержание пособия предусматривает выбор индивидуального образовательного маршрута, осуществление самооценки академических достижений и определение перспектив изучения языка, что позволит студентам добиться автономности и гибкости в освоении программы как основных качеств, необходимых для успешной интеграции в систему перманентного образования.

Хотелось бы отметить, что изучение проблем и опыта создания пособий для высшей школы имеет безусловную практическую значимость для определения единой стратегии и принципов организации учебной литературы для вузов с целью повышения качества подготовки выпускников. Это направление научного поиска должно, на наш взгляд, учитывать уровневую систему высшего образования.

Библиографический список

1. Пасько Ю.В., Успенская Е.А. Принципы организации учебника нового поколения по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей. *Вестник Московской государственной академии делового администрирования.* Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2013; № 2-3 (21-23): 246 – 255.
2. Бим И.Л. *Теория практика обучения немецкого языка в средней школе. Проблемы и перспективы*. Москва: Просвещение, 1988.
3. Зуев Д.Д. *Школьный учебник.* Москва: Просвещение, 1983.
4. *Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях*: учебно-методическое пособие. Под редакцией Миролюбова А.А., Парахиной А.В. Москва: Высшая школа, 1984.
5. Егорова А.А., Филатова М.В. Создание учебного пособия по иностранному языку для магистрантов направления «Электроэнергетика». *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2018; № 1: 126 – 132.
6. Тюрина С.Ю. Современный учебник в процессе иноязычной подготовки магистрантов в техническом вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 4.
7. Фокина С.П. Лингвостилистические средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов. *Успехи гуманитарных наук*. 2020; № 1: 194 – 198.
8. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 40.04.01 (030900) Юриспруденция (квалификация «магистр»)*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2010 г. № 1763. Available at: https://rg.ru/2010/12/17/standart-site-dok.html

References

1. Pas'ko Yu.V., Uspenskaya E.A. Principy organizacii uchebnika novogo pokoleniya po inostrannomu yazyku dlya vuzov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya.* Seriya: Filosofskie, social'nye i estestvennye nauki. 2013; № 2-3 (21-23): 246 – 255.
2. Bim I.L. *Teoriya praktika obucheniya nemeckogo yazyka v srednej shkole. Problemy i perspektivy*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
3. Zuev D.D. *Shkol'nyj uchebnik*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
4. *Obschaya metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod redakciej Mirolyubova A.A., Parahinoj A.V. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
5. Egorova A.A., Filatova M.V. Sozdanie uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku dlya magistrantov napravleniya «`Elektro`energetika». *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 1: 126 – 132.
6. Tyurina S.Yu. Sovremennyj uchebnik v processe inoyazychnoj podgotovki magistrantov v tehnicheskom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4.
7. Fokina S.P. Lingvostilisticheskie sredstva formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii magistrantov. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2020; № 1: 194 – 198.
8. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.04.01 (030900) Yurisprudenciya (kvalifikaciya «magistr»)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 14 dekabrya 2010 g. № 1763. Available at: https://rg.ru/2010/12/17/standart-site-dok.html

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-113-115

***Fu Yu**, doctoral postgraduate, School of Russian and Eurasian Studies, Shanghai International Studies University (Shanghai, China),*
E-mail: fuyu_807368715@qq.com

RESEARCH ON UNCLEAR COMPREHENSIVE EVALUATION OF HIGH-STAKES WRITING TEST. Reliability of the scoring link is highly correlated with an overall reliability of a test. High reliability of the score can improve reliability and validity of a test. Since writing assessment is highly subjective and imprecise, ensuring the consistent and reliable assessment standard has been a difficult and urgent problem of high-stakes language tests. Accomplishing the analysis of current writing assessment methods and the existing problems, the researcher proposes new ideas for writing assessment methods and states that the unclear comprehensive evaluation should be employed to quantify the writing assessment standards. The paper also constructs a mathematical model for writing quality evaluation and analyzes the advantages and disadvantages of this model so as to provide a more scientific, objective, accurate and comprehensive assessment method.

Key words: **language testing, writing test, assessment method, Fuzzy Comprehensive Evaluation.**

***Фу Юй,** докторант, Институт России, Восточной Европы и Центральной Азии Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай,*
E-mail: fuyu_807368715@qq.com

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕЧЕТКОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОГО ТЕСТА С ВЫСОКИМИ СТАВКАМИ

Статья поддержана грантом ШУИЯ, научно-исследовательским проектом под руководством научного руководителя 3-го созыва Шанхайского университета иностранных языков «Исследование дискурсивных слов в русском языке: с точки зрения прагматики»

Надежность ссылки для выставления оценок сильно коррелирует с общей надежностью теста. Оценка письменного теста очень субъективна и расплывчата. Вопросы обеспечения последовательности и объективности результатов оценки всегда выступают в качестве неотложной проблемы при языковом тестировании, которую необходимо изучить и решить. Основываясь на анализе текущих методов оценки сочинения и существующих проблем, в этой статье предлагаются новые идеи для методов оценки написанного. Рекомендуется использовать нечеткий комплексный метод для количественной оценки стандартов написания, построить математическую модель с целью оценки качества написания, проанализировать преимущества и недостатки использования этой модели, чтобы обеспечить более научный, объективный, точный и всеобъемлющий характер оценки.

Ключевые слова: **языковой тест, письменный тест, метод оценки, нечеткая комплексная оценка.**

Alderson и др. отметили: «Если результат теста недействителен и ненадежен, то вся остальная работа, проделанная для создания «высококачественного» инструмента, будет пустой тратой времени» [1, с. 105]. Это показывает важность оценки работы. Надежность ссылки для выставления оценок напрямую связана с общей надежностью теста. Если оценка не является объективной и обоснованной, она не только не способствует обучению, но и может отклоняться от заранее поставленной цели. Разработка научных стандартов и методов выставления оценок поможет повысить надежность и объективность результатов тестирования, а также обеспечит эффективную обратную информацию для колледжей и университетов, чтобы способствовать внедрению учебных программ и продвижению реформы преподавания. Письменный тест является важной частью языкового теста, поэтому необходимо говорить о его валидности. В рамках данного исследования было решено построить нечеткую четкую комплексную модель оценки, основанную на методе выставления баллов за письменный тест, чтобы обеспечить более научную, объективную и точную систему оценивания.

Текущие методы оценки сочинения и существующие проблемы

Существует три традиционных метода оценивания письма: метод общей оценки, метод оценки основных характеристик и метод оценки подпунктов [2]. Метод общей оценки означает, что учитель выставляет общий балл, который представляет его общую оценку выполнения письменного задания. Метод оценки основных характеристик – это вариант метода общей оценки. Он рассматривает реализацию основной цели или характеристики статьи как единственный элемент ее оценки, уделяя особое внимание тому, «насколько письменные способности учащихся находятся в узком определении» [3, с. 110]. Метод подсчета баллов по подпунктам означает разделение состава работы на несколько подкатегорий (организационная структура, грамматика и т.д.) и оценку каждой из них отдельно. Некоторые ученые указали, что оценка по основным характеристикам «предназначена для конкретной письменной задачи, и значение оценки не может быть экстраполировано на другие задачи» [4]. Она в основном подходит для письма на родном языке, но редко используется в письменной форме на иностранном языке. В целом можно сказать, что при оценке письменных заданий в тестах по иностранному языку обычно используется метод общей оценки или метод оценки по подпунктам.

В соответствии с методом общей оценки ее результаты состоят из нескольких уровней в зависимости от того, насколько контент является релевантным и насыщенным, мышление ясным, языковое выражение плавным, слова и шаблоны предложений богатыми и разнообразными и т.д. Шкала оценок проводится в соответствии с макроуровнем. При проверке оценивающий должен преподаватель обратиться к языковой успеваемости обучающегося и уместности вышеперечисленных условий и быстро дать общую оценку на основе субъективных впечатлений и собственного опыта, определив, какой уровень или порог баллов соответствует успеваемости учащегося. Затем он сравнивает требования, предъявляемые к каждому уровню описания, чтобы представить индивидуальное заключение, проверить детали ошибок и завершить окончательную оценку.

Метод оценки подпунктов предполагает наличие требований к письменной задаче в нескольких различных измерениях. В рамках каждого измерения существуют разные факторы оценки, которые отражают языковые навыки обучающегося, соответствующие разным уровням качества выполнения задания. Преподаватель выставляет оценки обучающимся в зависимости от степени соответствия композиции и описания языковым требованиям, наконец, выставляет общий или средний балл по каждому параметру в качестве окончательной оценки.

Текущий метод оценки сочинения имеет следующие проблемы.

Во-первых, результат непросто интерпретировать и проверять. В методе общей оценки она отражает всестороннее суждение по множеству критериев, даже если оценка одинакова, она может иметь разные значения. Её параметры в методе оценки подпунктов ограничены, для чего часто комбинируют несколько факторов оценки. Например, в тесте IELTS используются четыре аспекта: «завершение письменной задачи / ответ», «согласованность и сплоченность», «богатство слов», «грамматическое разнообразие и точность». Среди них «грамматическое разнообразие и точность» неизбежно будет учитывать, по крайней мере, два элемента: грамматическое разнообразие и грамматическую точность. Если уровней недостаточно, успеваемость учащихся на разных уровнях не может эффективно различаться, и выставленные оценки также трудно объяснить ясно и, следовательно, проверить. Напротив, слишком большое количество оценок вызовет когнитивную нагрузку на оценивающего, что пагубно скажется на сильных сторонах письменного задания.

Во-вторых, оценивание довольно расплывчато. Как общая оценка, так и оценка по подпунктам неизбежны, если принять принцип многоуровневого описания. На самом деле, нам трудно прояснить границы понятий «полностью релевантный контент», «релевантный контент», «в основном релевантный контент» и «контент неактуален» [5]. Влияние стандартной нечеткости будет еще больше усиливаться в процессе оценки экспертом, увеличивая ее ошибку.

В-третьих, такой метод подсчета баллов – макрорейтинг и микрокоррекция» – может легко привести к тому, что оценивающие «привыкнут находить ошибки и снимать баллы на основе количества ошибок, независимо от содержания статьи и качества выражения» [6]. Оценка часто сильно коррелирует с поверхностными характеристиками сочинения. Некоторые эссе не содержат мыслей и коннотаций и даже построены с использованием текстовых шаблонов, но в них нет языковых ошибок, и они могут получить высокие баллы; в то же время некоторые эссе создаются испытуемыми с искренними чувствами, с высокой логической структурой, но с множеством языковых ошибок, в результате чего оценки неизбежно низкие. Heaton считает, что этот метод вычисления ошибок игнорирует основную цель письма – выражение идей [7]. Он фокусируется только на отрицательных аспектах письменного задания, что, как правило, ограничивает мышление и творческие способности кандидатов, заставляя их быть излишне осторожными и затрудняя улучшение своих навыков письма.

В-четвертых, стандарты выставления оценок просты и широки. Многие тесты по иностранному языку с высоким риском не обеспечивают основу для оценки структуры письменного текста, не требуют аргументации для полного объяснения точки зрения, не упоминают логику текста и правильность организации абзацев, а количество и степень ошибок неясны. Характер и степень ошибок различны. В принципе, следует вычитать разные баллы. Однако серьезность оши-

бок – это только субъективное суждение оценивающего, а для оценки ошибок нет единого стандарта.

В целом нынешней концепции оценки не хватает объективности, ее описание слишком принципиально, трудно сбалансировать язык и содержание в практике выставления оценок, весовой дизайн оценки может быть ненаучным, и невозможность оценить преимущества сочинений обучающихся на уровне текста состоит в том, что преподаватель не может по-настоящему использовать и интерпретировать дескрипторы оценок последовательно, а также знать, оценивает ли он кандидатов строго в соответствии со стандартом оценок.

Новые идеи для выставления оценок сочинения

Мы считаем, что основным методом решения вышеуказанных проблем является принятие единого и объективного стандарта оценки, который может быть построен с помощью нечеткого комплексного метода оценки. Нечеткий комплексный метод оценки – это распространенный комплексный метод оценки, основанный на нечеткой математике, в основе которого лежат две концепции «нечеткое множество» и «принцип степени членства». «Нечеткое множество» преобразует индекс оценки и уровень оценки в «относительные суждения разной степени от 0 до 1» [8]. «Принцип степени членства» используется для описания нечетких множеств. Согласно теории принадлежности, качественная оценка трансформируется в количественную оценку, а неопределенность – в определенность: «сделать общую оценку вещей или предметов, ограниченных множеством факторов». «Поскольку оценка вещей с разных сторон неизбежно расплывчата и субъективна, всесторонняя оценка нечеткой математики сделает результаты максимально объективными и позволит достичь лучших практических результатов» [9].

Все текущие методы выставления баллов – это точные баллы, то есть для определения конкретного их количества, но на самом деле выставление баллов за письменную работу очень субъективно, что означает, что процесс оценки имеет сильную двусмысленность и неопределенность. Метод определения точных баллов, основанный на нечетких стандартах балльной оценки, не столь разумен, и следует применять нечеткие методы балльной оценки. Исходя из этого, письменный тест, который включает несколько показателей оценки и структуру многоуровневой системы показателей, подходит для использования нечеткого комплексного метода оценки и создания нечеткой комплексной ее модели. Он обладает характеристиками четких результатов и сильной системности. Он может гарантировать, что оценка письменного задания, даже с учетом субъективного суждения оценивающего лица, все же может гарантировать в наибольшей степени объективные и последовательные реакции об оценочном индексе разных оценщиков на разных лиц и разные тесты. Некоторые ученые указали, что если стандарт оценки рассматривается как линейка для измерения определенной языковой способности учащегося, то текущий точный метод оценки должен отражать соответствие балла учащегося (то есть языковой успеваемости учащегося) определенной шкале на линейке. На самом деле нет однозначной связи между языковой успеваемостью учащихся и языковой способностью определенной шкалы (уровня) [10]. В этом случае раскрываются преимущества нечеткого комплексного метода оценки: оценщик предоставляет последовательные данные вместо числовых данных, а его результаты оценки отображаются в виде векторов, а не конкретных чисел. При оценке учитывается, сосредоточены ли факторы на общей языковой способности или отдельных субспособностях, соответствуют одному аспекту критериев оценки или определенной точке, так что они могут более точно отражать неопределенность языковых способностей. Метод нечеткой комплексной оценки использует цифровые количественные стандарты оценки на более глубоком уровне, и его необходимо анализировать и обрабатывать традиционными математическими методами. Оценивающий приходит к нечеткой комплексной оценке письменных способностей учащихся на основе стандарта выставления оценок. Результатом оценки является нечеткая оценочная матрица. Такой метод оценки также позволяет получить точную оценку, но она формируется с помощью операций нечеткого синтеза, а не числа, непосредственно указанного оценщиком.

Попытка нечеткого комплексного метода оценки. Основные принципы нечеткой оценки

1. Определение набора факторов оценки.

«Факторы оценки» относятся к показателям, которые необходимо учитывать при оценке исполнения учащимися сочинения. Мы ссылаемся на письменные стандарты IELTS и TOEFL и делим набор факторов оценки на два уровня: набор индексных факторов первого уровня – это «содержание, язык, текст, выражение»; набор индексных факторов второго уровня – «содержание» = {релевантно, обсуждение, пример}, «язык» = {грамматическая точность, разнообразие структуры предложения, точность и богатство слов}, «текст» = {упорядоченная структура, организационная согласованность, связные средства}, «выражение» = {мысль, стилистическая уместность, стандартизация письма, риторика}.

2. Определение набора уровней оценки.

Ввиду того, что различные оценки качества в основном используют последовательные индикаторы, мы определили уровень оценки как «отлично, хорошо, средне и плохо», что означает, что оценка качества письма учащихся по каждому показателю делится на эти четыре уровня.

3. Определение набора веса.

Поскольку каждый фактор оценки имеет разную степень важности при оценке качества сочинения, степень влияния на результат оценки должна быть разной, и каждому фактору необходимо присвоить разный вес. Согласно принципу максимальной степени членства, чем больше вес определенного оценочного индекса, тем выше степень зависимости от письменной производительности. Набор нечетких весов устанавливается на основе набора факторов оценки. После консультаций с экспертами вес индекса первого уровня устанавливается как $A = \{A_1, A_2, A_3, A_4\} = \{0.25,0.3,0.2,0.25\}$, вес вторичного индекса: $A_1 = \{0.4,0.35,0.25\}$, $A_2 = \{0.25,0.25,0.25,0.25\}$, $A_3 = \{0.25,0.45,0.3\}$, $A_4 = \{0.4,0.2,0.15,0.25\}$.

4. Установление нечеткой оценочной матрицы.

«Нечеткая оценочная матрица» – это нечеткая оценочная модель, состоящая из участников, которые, начиная с каждого оценочного индекса, оценивают ответы в соответствии с разными уровнями оценок. Модель в этой работе состоит из многоуровневой нечеткой оценки, выраженной как $R = (R_1, R_2, R_3, R_4)$. Сначала необходимо начать с нижнего уровня, выполнить нечеткую оценку нижнего уровня, а затем наложить на высокий уровень, чтобы завершить нечеткую оценку высокого уровня и вычислить окончательный балл.

5. Расчет значения нечеткой комплексной оценки.

Формула: $B{\cdot}A{\cdot}R=(B_1, B_2, B_3, B_4)$, B_1, B_2, B_3 и B_4 соответственно представляют собой нечеткую комплексную оценку первого уровня для факторов оценки «содержание», «язык», «текст» и «выражение». Четыре результата образуют вторичную нечеткую оценочную матрицу R, а затем завершают вторичную нечеткую комплексную оценку B. В соответствии с принципом максимальной степени членства, B берет $\max\{B_1, B_2, B_3, B_4\}$, чтобы получить уровень всесторонних письменных навыков учащихся. Для дальнейшего расчета окончательной письменной оценки мы предполагаем, что в сочинении всего 20 баллов. В этой работе

Таблица 1

Результаты нечеткой комплексной оценки о сочинении

Номер	Индекс 1-ого	Вес	Индекс 2-ого	Вес	Уровень оценки			
					Отлично	Хорошо	Средне	Плохо
1	содержание	0.25	релевантно	0.4	0.5	0.5	0	0
2			обсуждение	0.35	0.5	0.5	0	0
3			пример	0.25	1	0	0	0
4	язык	0.3	грамматическая точность	0.25	0	0.5	0.5	0
5			разнообразие структуры предложения	0.25	0	1	0	0
6			точность слов	0.25	0	1	0	0
7			богатство слов	0.25	0	0	1	0
8	текст	0.2	упорядоченная структура	0.25	0.5	0.5	0	0
9			организационная согласованность	0.45	0	1	0	0
10			связные средства	0.3	0.5	0.5	0	0
11	выражение	0.25	мысль	0.4	0	0.5	0.5	0
12			стилистическая уместность	0.2	0.5	0.5	0	0
13			стандартизация письма	0.15	0	1	0	0
14			риторика	0.25	0	0	0.5	0.5

назначается уровень оценки индекса оценки первого уровня «содержание, язык, текст, выражение»: V_T = {19,14,9,4}, а письменный балл кандидата может быть рассчитан согласно $Y = B \cdot V_T$ [11].

Конкретные шаги нечеткой оценки

Мы устанавливаем письменный тест по методу нечеткой комплексной оценки, чтобы два учителя оценивали результаты вместе. Если два учителя оценили одно и то же сочинение на «отлично» и «хорошо», для индекса второго уровня «релевантно» в индексе первого уровня «содержание», то вектор-строка этого индекса будет (1/2, 1/2, 0, 0), то есть (0.5, 0.5, 0, 0), остальные показатели могут быть получены таким же образом.

Чтобы подробно объяснить этапы нечеткой комплексной оценки, мы предполагаем, что два учителя выносят следующие суждения о сочинении определенного учащегося (табл. 1).

В качестве примера возьмем индекс первого уровня – «содержание». Из таблицы мы можем увидеть матрицу нечеткой оценки «содержание» R_1, а расчет нечеткой связи нижнего уровня с набором весов «содержание» A_1 может получить первую – уровневая нечеткая комплексная оценка B_1 $B_1 = A_1 \cdot R_1 = (0.4,\ 0.35,\ 0.25) \cdot \begin{bmatrix} 0.5 & 0.5 & 0 & 0 \\ 0.5 & 0.5 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \end{bmatrix} = (0.625,\ 0.375,\ 0,\ 0)$. То же самое можно получить $B_2 = (0,\ 0.625,\ 0.375,\ 0)$, $B_3 = (0.275,\ 0.725,\ 0,\ 0)$, $B_4 = (0.1,\ 0.45,\ 0.325,\ 0.125)$.

Основываясь на результатах вычислений нечеткой комплексной оценки первого уровня, мы можем сгенерировать нечеткую матрицу оценки второго уровня R и повторить описанные выше шаги, чтобы получить нечеткую комплексную оценку B второго уровня для письменного задания студента. Результат расчета $B = A \cdot R = A \cdot \begin{bmatrix} B1 \\ B2 \\ B3 \\ B4 \end{bmatrix} = (0.25, 0.3, 0.2, 0.25) \begin{bmatrix} 0.625 & 0.375 & 0 & 0 \\ 0 & 0.625 & 0.375 & 0 \\ 0.275 & 0.725 & 0 & 0 \\ 0.1 & 0.45 & 0.325 & 0.125 \end{bmatrix} = (0.23625,\ 0.53875,\ 0.19375,\ 0.03125)$. Оценка студента на «отлично» составляет 23.625%, «хорошо» – 53.875%, «средняя» – 19.375% и «плохо» – 3.125%. Согласно принципу максимальной степени членства, Max(0.23625, 0.53875, 0.19375, 0.03125)= 0.53875, выполнение письменного задания обучающимся должно быть оценено как «хорошо». Далее мы вычислили его нечеткое комплексное оценочное значение: $Y = B \cdot V_T = (0.23625,\ 0.53875,\ 0.19375,\ 0.03125) \cdot \begin{bmatrix} 19 \\ 14 \\ 9 \\ 4 \end{bmatrix} = 13.9 \approx 14$. Таким образом, окончательная письменная оценка студента составляет 14 баллов.

Преимущества нечеткой оценки

Во-первых, нечеткая оценка обеспечивает объективную процедуру оценки с высокой надежностью. В этом методе используется принцип нечеткого синтеза, чтобы в значительной степени исключить влияние экстремальных факторов, устранить разрыв между отдельными оценками, уменьшить роль отдельных лиц и ошибки в оценивании. В то же время он может гарантировать, что оценка сочинения выставляется в соответствии со стандартом, что поможет избежать субъективных предположений и облегчить выставление оценок обучающимся с несбалансированными навыками письма.

Во-вторых, операция проста. Оценивающий должен только выбрать соответствующий уровень в конкретных показателях на основе письменных навыков учащегося. Статистические данные и подсчет баллов выполняются компьютером в соответствии с заданным алгоритмом. Оценивающий не знает окончательную оценку, что сильно исключит вмешательство человеческого фактора, избавит от ситуации, когда учителя выставляют промежуточные баллы или корректируют подпункты на основе общих баллов.

В-третьих, критерии оценки легко понять, а полученные баллы без труда интерпретировать. В методе точной оценки учителя должны тщательно оценивать каждого обучающегося, что приводит к сложности выставить надежные и достойные единые оценки. В отличие от этого, легче понять шкалу «отлично, хорошо, средне и плохо». Объем оценки ограничен этими четырьмя уровнями, что значительно повышает точность и последовательность выставления оценок. В то же время этот вид индекса больше соответствует последовательному образцу мышления человеческого мозга. Учителям не нужно беспокоиться о верхних и нижних 0,5 баллах, что снижает психологическое давление при проверке.

В-четвертых, разнообразен вес. Фокус письменного экзамена различается, поэтому следует присваивать разную степень веса. Метод нечеткой комплексной оценки может взвешивать не только различные параметры оценки, но и субфакторы в каждом параметре, чтобы сделать результаты оценки более точными.

В-пятых, сильная совместимость. Этот метод может комбинировать общую оценку с оценкой подпункта и производить нечеткую оценку общего и подпункта соответственно, даже добавлять параметр «общее впечатление» к факторам оценки, что объединяет преимущества различных методов, чтобы восполнить недостатки существующей системы оценок.

Недостатки нечеткой оценки

Прежде всего, определение оценочного индекса и его весовой системы должно быть выполнено соответствующими экспертами в тесте, поэтому он содержит определенную степень субъективного начала. Если показатели оценки не рассматриваются всесторонне, это может повлиять на дискриминацию письменного теста. Более того, метод нечеткой комплексной оценки сам по себе не может избежать путаницы в ее результатах, вызванной корреляцией, пересечением или даже дублированием показателей оценки, поэтому предварительный выбор научных и обоснованных показателей оценки особенно важен.

Кроме того, метод нечеткой комплексной оценки теоретически исключает крайние случаи полных и нулевых оценок. Каким бы ни было сочинение – хорошим или плохим, невозможно получить полные оценки или вообще не выставить их (кроме пустых листов). Кроме того, при присвоении набору уровней оценки значения «отлично» и «плохо» определяют наивысший или самый низкий балл, который студент может получить в двухуровневой ситуации (два оценивающих лица ставят за тестовую работу «отлично» или «плохо» по всем показателям). Таким образом, порог может основываться на конкретной ситуации и требованиях программы теста, чтобы определить эффективный диапазон допустимых оценок учащегося.

Таким образом, из текущих стандартов оценки сочинения видно, что тест обычно фокусируется сначала на релевантности содержания, а затем на эффективности языка и выражении мысли. Хотя качество выражения имеет большое значение, нет требований к организации сочинения, аргументации, логической последовательности и т.д. Стандарты слишком общие. Это мало влияет на снижение числа ошибочных суждений, избежание изменчивости стандартов оценки и уменьшение влияния субъективных факторов оценивающих. Легко совершить множество ошибок при оценивании. Ручная оценка каждого параметра может уменьшить их количество и повысить надежность. Метод нечеткой комплексной оценки обеспечивает объективную идею оценки тестирования открытого типа, которая может эффективно уменьшить случайную ошибку в процессе оценки и повысить точность и надежность результатов тестирования.

Библиографический список / References

1. Alderson C., Clapham C., Wall. D. *Language Test Construction and Evaluation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. 2000.
2. Brown H.D., Abeywickrama P. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Beijing: Tsinghua University Press. 2013: 283 – 285.
3. Weigle S.C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
4. Li Q.H., Kong W. Review of the research on foreign language writing test scores. *Foreign language test and teaching*. 2011; № (04): 18.
5. Sun F.Y. Some thoughts on the writing evaluation of the fourth grade examination of Russian major. *Russian teaching in China*. 2016; № (01): 84.
6. Shi T.Q. The guiding role of test in teaching-the reform of the fourth and eighth grade examination of Russian major. *Russian teaching in China*. 2008; № (02): 27.
7. Heaton J.B. *Writing English Language Tests*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 2000: 149.
8. Li J.B. The prediction method for the test question ability in the proposition process. *Modern educational science*, 2010 (04): 117.
9. Zhang T.N., Li J.L. Application of multi-level fuzzy comprehensive evaluation method. *Journal of Harbin Engineering University*. 2002; № (03): 132.
10. Zhang W.Z., Guo J.J. Fuzzy score: a new idea of foreign language oral test score. *Modern foreign language*. 2002; № (01): 99 – 100.
11. Jiang Z.M. *Fuzzy mathematics theory and method*. Beijing: Electronics Industry Press. 2015: 148 – 150.

Статья поступила в редакцию 14.02.21

УДК 372.881.116 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-115-118

Chesnokova N.E., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

ON THE ISSUE OF INTEGRATION OF ONLINE COURSES IN THE EDUCATIONAL PROGRAM IN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The objective of the study is to develop a technology for integrating online courses into the educational program in a foreign language in a non-linguistic university. The article analyzes the educational potential and difficulties faced by teachers and students in the process of working with online courses. It considers models of integration of online courses into the educational program and the factors that influence the choice. The author develops the criteria for matching programs

(working hours, direction of training, form of training, level of education, nature of discipline) and a technological map that includes all the elements of the educational process. As a result, the technology of integrating online courses into the educational program in a foreign language is proposed, and it consists of 4 logically related stages. In the further development the technology can be used for other disciplines as well.

Key words: **foreign language, non-linguistic university, online resource, online course, integration model, technology of integration, blended learning.**

Н.Е. Чеснокова, *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Цель исследования – разработать технологию интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе. В статье анализируется образовательный потенциал и трудности, с которыми сталкиваются педагоги и студенты в процессе работы с онлайн-курсами, рассматриваются модели интеграции онлайн-курсов в образовательную программу и факторы, влияющие на выбор модели, предлагаются критерии оценки соответствия программ (трудоёмкость, направление подготовки, форма обучения, уровень образования, характер дисциплины) и технологическая карта, включающая в себя все элементы образовательного процесса. В результате была предложена технология интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку, состоящая из 4 логически связанных этапов, которая при доработке может быть использована и для других дисциплин.

Ключевые слова: **иностранный язык, неязыковой вуз, онлайн-ресурсы, онлайн-курс, модели интеграции, технология интеграции, смешанное обучение.**

Актуальность темы исследования обусловлена растущим количеством аутентичных онлайн-ресурсов и поиском возможностей их интеграции в образовательный процесс по иностранному языку в неязыковом вузе. В период пандемии роль названных ресурсов приобрела ещё большую значимость в связи с массовым переводом обучения студентов в дистанционный формат. В то же время в век цифровизации невозможно игнорировать онлайн-ресурсы, содействующие развитию цифровых навыков и умений обучающихся. Большое количество разнообразных материалов по иностранному языку для студентов различных направлений подготовки можно найти на открытых образовательных ресурсах TED Talks, TED-Ed, BBC Learning English. В основном это познавательные видео- и аудиоматериалы по различным темам будущей профессиональной деятельности студентов с возможностью включения субтитров и просмотра скриптов для самостоятельной и аудиторной работы, направленные на совершенствование и развитие всех видов речевой деятельности [1]. Открытые образовательные ресурсы (Open Educational Recourses) включают в себя материалы различного характера, они находятся в свободном доступе, их можно многократно использовать в образовательных целях любым пользователем, что является неоспоримым преимуществом. Особый интерес в данной работе для нас представляют зарубежные и российские образовательные онлайн-платформы, такие как edX, Udacity, FutureLearn, Coursera, Степик, Лекториум, Открытое образование. На этих онлайн-платформах размещены курсы (МООК – массовые открытые онлайн-курсы), разработанные ведущими вузами, также находящиеся в свободном доступе, которые могут быть в разном объёме и формате интегрированы в образовательную программу по различным дисциплинам. К примеру, по иностранному языку платформа Степик предлагает курсы «Английский для биологов», «Английский язык для медицинских вузов». На платформе Открытое образование представлены курсы «Английский язык для инженеров», «Математический английский», разработанные в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, что является важным критерием при отборе. Курсера (Coursera) предлагает курс «Английский для журналистов» (English for Journalism). При наличии такого разнообразия возникает проблема выбора курса и разработки технологии интеграции в образовательную программу по дисциплине.

Вышеперечисленные проблемы определили задачи описываемого в данной статье исследования: во-первых, проанализировать возможности и потенциальные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при организации работы с онлайн-курсами по иностранному языку; во-вторых, рассмотреть модели интеграции онлайн-курсов в образовательную программу и факторы, влияющие на выбор по иностранному языку; в-третьих, проанализировать критерии оценки соответствия программ, технологическую карту и разработать этапы интеграции онлайн-курса в образовательную программу по иностранному языку.

Вопросам организации обучения посредством онлайн-ресурсов, образовательному потенциалу онлайн-курсов и практике смешанного обучения за последние десять лет посвящено большое количество работ зарубежных и отечественных исследователей С.Б. Велединской, Л.В. Десятовой, Ю.И. Капустина, Т.В. Кустова, М.Н. Моховой, Т.В. Семёновой, С.В. Титовой, О.А. Чекун, T. Bates, R. Griffiths, M.J. Israel, C. Mulhern, R. Spies, G. Rodriguez, свидетельствующих о том, что существуют определённые трудности и противоречия в работе.

Изучение и теоретический анализ литературы показал, что каждый онлайн-курс обладает своим образовательным потенциалом, благодаря которому он становится оптимальной технологией обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Как подчёркивает С.В. Титова, «возможность рефлексии и саморефлексии увеличивается благодаря не только интерактивным и игровым форматам заданий и тестов или визуализации учебного материала, но и обсуждению в социальных сетях и взаимному оцениванию обучающихся» [2, с. 146]. У студентов также происходит формирование представлений о профессиональной сфере деятельности не только в России, но и за рубежом, и на основе этого увеличивается запас профессиональной лексики, совершенствуется грамматическая сторона речи. В процессе обучения, как отмечают Н.С. Евстропова, К.С. Опарина, «происходит моделирование ситуаций академического и профессионального общения на иностранном языке, работа с аутентичными материалами, в результате чего создаются условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов» [3, с. 225].

В исследованиях зарубежных учёных Р. Гриффитса, К. Малхерна, Р. Спайса и М. Чингоса был выявлен ряд преимуществ онлайн-курсов, среди которых перенос лекций из аудиторий в онлайн-среду с возможностью многократного просмотра видеоматериалов, использование в качестве дополнительных материалов по дисциплине, восполнение пробелов в профессиональных компетенциях, развитие навыков критического мышления студентов, а также знакомство с другими стилями преподавания и аудиторного общения, обучение студентов преподаванию онлайн, возможность повторения изученного материала [4]. Все вышеперечисленные преимущества свидетельствуют о том, что использование онлайн-курсов будет только расширяться и внедряться во все сферы образования.

Согласно многочисленным педагогическим исследованиям российских и зарубежных учёных, интеграция цифровых технологий и, в частности, онлайн-курсов в образовательный процесс по иностранному языку и другим дисциплинам способствует повышению мотивации, вносит новизну в работу, отвечает психологическим особенностям и потребностям студентов, содействует развитию организационных навыков и умений [5; 6; 7]. Как мы видим, сегодня онлайн-курсы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе, поскольку представляют собой целостную информационную среду, для которой характерна открытость, универсальность, интегративность, интерактивность, многоаспектность.

Следует также отметить, что безусловным организационным преимуществом является доступность курсов, поскольку заниматься можно в любое время, в любом месте, они бесплатны (плата чаще всего необходима, если нужен сертификат). В исследованиях студенты отмечали возможность прохождения курса в индивидуальном режиме, в удобное время, выполняя мотивирующие задания [8]. При этом строгое соответствие срокам выполнения заданий может вызвать трудности у студентов с низким уровнем навыков самоорганизации и тайм-менеджмента. Чаще всего такое встречается у студентов-бакалавров начальных курсов, и требуется некоторое время для выработки алгоритма работы онлайн и развития навыка самоорганизации при соответствующей поддержке преподавателя.

В неязыковых вузах существует ещё одна трудность, которая заключается в недостаточной языковой подготовке студентов для обучения на онлайн-курсах, т.к. большая часть материала предлагается на изучаемом языке. Как отмечает Н.В. Малинин, «альтернативой для студентов, плохо владеющих иностранным языком, могут стать языковые массовые открытые онлайн-курсы, которые направлены на изучение общего иностранного языка» [9, с. 260]. Помощь преподавателя потребуется в решении организационных вопросов.

Главная проблема, как утверждают Т.В. Семёнова, К.А. Вилкова, состоит в том, что «в исследованиях пока не выявлено единого стандарта по организации курса смешанного формата» [10, с. 114], и эту точку зрения мы полностью разделяем. При планировании работы большинство преподавателей сталкиваются с вопросами, а именно, как выбрать и построить курс, как совместить содержание онлайн-курса с очными занятиями, как грамотно распределить время, как оценивать и контролировать процесс обучения в целом. Практика работы показала,

что очень часто приходится наблюдать хаотичное и бессистемное использование различных элементов онлайн-ресурсов в силу отсутствия технологии работы.

Рассмотрим основные модели интеграции онлайн-курсов в образовательный процесс. В теории организации работы различают 3 основные модели:

1. Онлайн-курс в качестве дополнительного материала по дисциплине при традиционной форме обучения как самостоятельная работа студента. Такую модель называют ещё «смешанное обучение» («blended/ hybrid learning»). Доля онлайн-курса составляет до 30% материала.

2. Частичная замена аудиторных занятий онлайн-курсом, чаще всего это лекционный материал, элементы тестирования, возможность перезачёта отдельных тем онлайн-курса. Данная модель является самой сложной в интеграции, поскольку требует тщательного планирования и перераспределения часов, доля онлайн-курса может доходить до 80%, а аудиторная нагрузка снижаться. При реализации этой модели целесообразно применять технологию перевёрнутого класса, при которой преподаватель даёт материалы онлайн-курса для самостоятельного изучения дома, а на аудиторном занятии происходит обсуждение и практическое закрепление материала.

3. Полностью онлайн-обучение, при котором происходит замена традиционного учебного процесса на онлайн-курс, включая все формы аттестации. Это означает, что программа и результаты освоения дисциплины полностью совпадают с предлагаемым онлайн-курсом. Роль преподавателя при такой форме обучения становится консультационной. При реализации этой модели, как подчёркивают Т.В. Семенова и К.А. Вилкова, прежде всего «требуется ряд административных решений, согласно которым вуз должен заключить договор о реализации образовательных услуг дополнительного образования или договор о сетевом взаимодействии с образовательной организацией, онлайн-курс (МООК) которого предполагается использовать в рамках учебного процесса, решить финансовые вопросы, связанные с выделением денежных средств на оплату участия своих студентов в МООК другого вуза» [10, с. 119].

Выбор модели интеграции зависит от ряда факторов, которые должны быть учтены при планировании, среди них уровень образования (бакалавриат/ магистратура /аспирантура), форма обучения (очная/заочная), характер дисциплины (базовая/ элективная/ факультативная). При реализации дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе наиболее приемлемыми будут первая и вторая модели, т.к. дисциплина базовая, нацелена на практическое овладение материалом, предполагает устную форму контроля и регулярную обратную связь с преподавателем.

Предлагаемая технология интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по дисциплине «Иностранный язык» включает в себя четыре логически связанных этапа, каждый из которых имеет свою цель. Цель первого этапа заключается в том, чтобы сопоставить и проанализировать соответствие выбранного онлайн-курса образовательной программе по ряду критериев, таких как трудоёмкость дисциплины, направление подготовки, уровень образования, результат обучения, что позволит определить целесообразность интеграции. В качестве примера возьмём дисциплину «Иностранный язык для инженеров» и проведём анализ, результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии соответствия онлайн-курса образовательной программе

Название дисциплины Иностранный язык для инженеров	**Название онлайн-курса (МООК)** Английский язык для инженеров
Трудоёмкость дисциплины (часы/ кредиты) 144 ч. 4 ЗЕТ	**Трудоёмкость (часы/кредиты)** 3 ЗЕТ
Направление подготовки 08.04.01 Строительство	**Рекомендации по направлению подготовки** 09.00.00 Информатика и вычислительная техника 16.00.00 Физико-технические науки и технологии 19.00.00 Промышленная экология и биотехнологии 22.00.00 Технологии материалов
Форма обучения (очн.-заочн.) очная	**Платформа** Открытое образование
Уровень образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) магистратура	**Образовательная организация – разработчик** НИТУ «МИСиС»
Характер дисциплины в УП (базовая, специальн., электив, факультатив) базовая	**Соответствие ФГОС ВО** (если есть информация) да
Форма аттестации (экзамен, зачёт, диф. зачёт) зачёт	**Язык обучения** Английский/русский
Семестр 2, 3	**Доступность** (с объявленной датой, приуроченной к началу семестра, On Demand (по требованию)/ ежемесячный запуск)
Результаты обучения по дисциплине Знать терминологию профессиональной и научно-исследовательской сферы деятельности на иностранном языке. Уметь составлять аннотации, рефераты, письма частного и делового характера; тезисы сообщений/докладов; переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности. Владеть навыками ведения деловой переписки и публичной речи	**Результаты обучения по МООК** Полное и достаточное представление основных грамматических элементов и явлений английского языка на уровне B1-B2, ОК-5. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
Степень соответствия результатов обучения и тематике – 30 – 40% соответствует грамматическому аспекту	

На втором этапе нам необходимо выбрать модель интеграции онлайн-курса, которая будет зависеть от цели, содержания и образовательных результатов. Исходя из степени соответствия программе, представленной в табл. 1, предлагается использовать первую модель – онлайн-курс как самостоятельная работа студента в качестве дополнительного материала по дисциплине при традиционной форме обучения. Интеграция этой модели позволит активизировать самостоятельную работу магистрантов, познакомит их с практиками ведущих вузов России, внесёт новизну в работу.

На третьем этапе рекомендуется пересмотреть распределение часов именно на самостоятельную работу (табл. 2, 3). В некоторых вузах самостоятельная работа студента осуществляется на платформе LMS Moodle, что также должно быть учтено при планировании работы. Стоит отметить, что в данной модели не происходит сокращения часов на аудиторную работу. При реализации модели возможно применение технологии «перевернутый класс».

Таблица 2

Традиционный учебный процесс

Аудиторная работа			Самост. раб.	Контроль	Всего
лекции	практ. работа	лаборат. раб	76	4	144
–	64	–			

Таблица 3

Учебный процесс с использованием онлайн-курса (МООК)

Аудиторная работа			Самостоятельная работа			Контроль	Всего
лекции	пр. раб.	лаб. раб	Традиц.	МООК	Электронный курс LMS Moodle (при наличии)	4	144
–	64	–	36	20	20		

Таблица 4

Технологическая карта

Тема раздела	Учебные мероприятия по курсу (название задания/учебной деятельности, вид задания (индивидуальное, групповое)				
	Онлайн-курс (МООК)	Электронный курс (LMS Moodle при наличии)	Аудиторная работа		
			Лекция	Практ. занятие/ семинар	Лабор. работа
1					
2					
Формы промежут. контроля					

Завершающим этапом будет построение технологической карты (табл. 4) с указанием тем, всех видов деятельности, места онлайн-курса в программе и форм промежуточного и итогового контроля.

Построение технологической карты позволит логично спланировать место каждого элемента аудиторной и самостоятельной работы в образовательном процессе согласно теме, организовать деятельность студентов, а также спрогнозировать результат.

Всестороннее рассмотрение данного вопроса позволило сделать следующие выводы:

– дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе может быть успешно реализована в сочетании с онлайн-курсом;

– выбор онлайн-курса должен соответствовать определённым критериям (трудоёмкость, направление подготовки, форма обучения, уровень образования, характер дисциплины), степень соответствия которым будет определять модель интеграции;

– тщательное планирование, составление технологической карты и перераспределение часов на самостоятельную работу позволит эффективно осуществить интеграцию онлайн-курса в образовательную программу;

– данная технология позволяет интегрировать онлайн-курсы в образовательную программу по другим дисциплинам.

Практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показала, что интеграция этой дисциплины в образовательную программу повышает результативность и мотивацию студентов, создаёт отличительную образовательную среду, способствующую успешному обучению как общему, так и профессиональному иностранному языку. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в детальном изучении правовых документов и разработке технологии интеграции одного или нескольких курсов более сложных моделей в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Чеснокова Н.Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов нелингвистических специальностей на основе видеоматериалов TED. *Научно-педагогическое обозрение*. 2019; № 3: 123 – 128.
2. Титова С.В. МООК в российском образовании. *Высшее образование в России*. 2015; № 12: 145 – 151.
3. Евстропова Н.С., Опарина К.С. Использование технологии массовых открытых онлайн-курсов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018; Т. 7, № 2 (23): 224 – 226.
4. Griffiths R., Mulhern C., Spies R., Chingos M. Adopting MOOCs on campus: a collaborative effort to test MOOCs on campuses of the University System of Maryland. *Online Learning*. 2015; Vol. 19 (2). Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062937.pdf
5. Чекун О.А. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей МПГУ. *Педагогика и психология образования*. 2016; № 1: 71 – 74.
6. Israel M.J. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2015; № 16 (5): 133 – 160.
7. Stognieva O.N. Teaching the University ESP Course with the MOOC Component: Putting Ideas into Practice. *The Journal of Asia TEFL*. 2019; Vol. 16: 1: 437 – 447.
8. Bruff D.O., Fisher D.H., McEwen K.E., Smith B.E. Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013; № 9 (2): 187 – 199.
9. Малинин Н.В. Использование массовых открытых онлайн-курсов в преподавании иностранных языков на неязыковых факультетах вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 2: 258 – 261.
10. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов. *Университетское управление: практика и анализ*. 2017; № 6 (21): 114 – 126.

References

1. Chesnokova N.E. Obuchenie professional'nomu inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih special'nostej na osnove videomaterialov TED. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2019; № 3: 123 – 128.
2. Titova S.V. MOOK v rossijskom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 12: 145 – 151.
3. Evstropova N.S., Oparina K.S. Ispol'zovanie tehnologii massovyh otkrytyh onlajn-kursov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7, № 2 (23): 224 – 226.
4. Griffiths R., Mulhern C., Spies R., Chingos M. Adopting MOOCs on campus: a collaborative effort to test MOOCs on campuses of the University System of Maryland. *Online Learning*. 2015; Vol. 19 (2). Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062937.pdf
5. Chekun O.A. Integraciya massovyh otkrytyh onlajn-kursov v obuchenie inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej MPGU. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; № 1: 71 – 74.
6. Israel M.J. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2015; № 16 (5): 133 – 160.
7. Stognieva O.N. Teaching the University ESP Course with the MOOC Component: Putting Ideas into Practice. *The Journal of Asia TEFL*. 2019; Vol. 16: 1: 437 – 447.
8. Bruff D.O., Fisher D.H., McEwen K.E., Smith B.E. Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013; № 9 (2): 187 – 199.
9. Malinin N.V. Ispol'zovanie massovyh otkrytyh onlajn-kursov v prepodavanii inostrannyh yazykov na neyazykovyh fakul'tetah vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 2: 258 – 261.
10. Semenova T.V., Vilkova K.A. Tipy integracii massovyh otkrytyh onlajn-kursov v uchebnyj process universitetov. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2017; № 6 (21): 114 – 126.

Статья поступила в редакцию 02.03.21

УДК 37.08 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-118-121

***Zhang Jianwen**, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 5644060@qq.com*
***Li Hongjuan**, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 1664880677@qq.com*
***Gao Hang**, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 12690380@qq.com*

WAYS TO IMPROVE THE COMPETENCE OF YOUNG TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article discusses the need to train a professionally competent young teacher of the Russian language against the background of international cooperation between Russia and China in the field of education. China, due to historical events, does not have its own clear education system, adopts world experience in the field of education. Intensive interaction is observed with neighboring Russia: students and teachers of the two countries conduct joint scientific work, there is an exchange to gain experience and gain knowledge. In turn, Russia is interested in the prestige of promoting the Russian language and pursues an active international educational policy. Unfortunately, there is an acute shortage of professionally trained teachers in China, so the emphasis is on young teachers who should become the country's vanguard in teaching Russian. Analyzing the problem of young teachers, in the first place, there is insufficient competence in the professional field of knowledge. The difference between Russian and Chinese cultures also requires the teacher to have a more meaningful and skillful attitude to the teaching process. Fulfilling the analysis of the Russian and Chinese education systems and teachers in it, the main directions for work to improve the competence of a young teacher of the Russian language at a Chinese university are presented.

Key words: **young teachers, professionalism, professional competence, Russian language, Russia, China.**

***Чжан Цзяньвэнь**, ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 5644060@qq.com*
***Ли Хунцзюань,** ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 1664880677@qq.com*
***Гао Хан**, ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 12690380@qq.com*

СПОСОБЫ УЛУЧШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассматривается необходимость подготовки профессионально компетентного молодого преподавателя русского языка на фоне международного сотрудничества России и Китая в области образования. Китай в силу исторических событий, не имея собственной четкой системы образования, перенимает мировой опыт в данной области. Интенсивное взаимодействие наблюдается с соседней Россией: студенты и педагоги двух стран ведут совместные научные работы, происходит обмен для обретения опыта и получения знаний. В свою очередь, Россия заинтересована в престиже продвижения русского языка и ведет активную международную образовательную политику. К сожалению, в Китае наблюдается острая нехватка профессионально подготовленных преподавателей, поэтому ставка делается на молодых педагогов, которые должны стать авангардом страны в преподавании русского языка. Анализируя проблему молодых преподавателей, в первую очередь нами отмечается недостаточная компетентность в профессиональной области знаний. Различность русской и китайской культур также требуют от педагога более осмысленного и умелого отношения к процессу преподавания. На основе полученного анализа российской и китайской систем образования и педагогов представлены основные направления для работы по повышению компетентности молодого преподавателя русского языка в китайском вузе.

Ключевые слова: **молодые преподаватели, профессионализм, профессиональная компетентность, русский язык, Россия, Китай.**

Данная статья публикуется в рамках научно-исследовательского проекта Хэйхэского университета на тему «Исследование моделей обучения русскому языку специалистов-практиков в сфере экологии», проект № JYY201902; в рамках научно-исследовательского проекта Хэйхэского университета на тему «Исследование модели обучения учащихся русского языка как иностранного в рамках «Национальный стандарт качества обучения иностранным языкам и литературе»», проект № XJGY201930

Россия и Китай связаны давними отношениями, а сейчас страны переживают золотой период стратегического развития. Одним из общих интересов является образование. Китай исторически тесно сотрудничал с СССР, приглашая русских преподавателей для передачи опыта и отправляя своих граждан обучаться в зарубежные университеты. Исторические события внесли коррективы в формирование китайской системы образования. И сейчас, когда Китай шагнул в развитии вперед, назрел вопрос о создании авангарда молодых специалистов, которые будут нацелены на повышение качества образования в стране. В Китае наблюдается острая нехватка молодых профессионалов, особенно педагогической направленности, поэтому очень интенсивен обмен в обучении и преподавании с другими странами. Россия, в свою очередь, работает в направлении повышения престижа русского языка за рубежом, поэтому сфера интересов в предоставлении качественного образования через профессионально компетентных педагогов пересекается с потребностями Китая.

Современный мир предъявляет высокие требования к образованию, а значит, и к преподаванию. Поэтому молодым специалистам приходится тяжело в силу отсутствия опыта и профессиональной компетенции. Подобная проблема наблюдается и в России, где статус молодого преподавателя не определен, требования размыты, плюс ко всему материальная база для мотивации развиваться в профессии очень слаба. Но именно от того, как будет замотивирован и подготовлен профессионально молодой педагог, зависит становление образования в стране. На фоне международного сотрудничества России и Китая стоит остро вопрос о профессиональной компетентности молодых педагогов русского языка.

Действительность такова: молодые педагоги недостаточно подготовлены психологически к преподавательской деятельности сразу после окончания учебных заведений. Они не обладают достаточными навыками становления отношений с учениками; не располагают в должной мере методическими материалами; испытывают нехватку времени, материальной базы, поддержки государства. Не все вчерашние выпускники и сегодняшние педагоги готовы вкладываться в развитие, осваивать новое, саморазвиваться и совершенствоваться. Тем более что во многих вузах подготовка преподавателей происходит по старой, традиционной системе. Нужно понимать этот фактор и делать уклон на требования, предъявляемые к высшим учебным заведениям, на государственном уровне через систему законов и приказов.

Меняется мир, социокультурная среда, соответственно, и обязанности преподавателей должны быть скорректированы в тандеме с мировыми тенденциями.

Цель статьи: рассмотреть способы улучшения компетенции молодых преподавателей русского языка в китайских учебных заведениях.

Задачи:

1. Рассмотреть молодого педагога в российской системе образования: требования, система оценивания профессионализма.
2. Изучить требования к педагогу в китайской системе образования.
3. Проанализировать возможность интеграции российских и китайских систем для подготовки компетентного молодого специалиста русского языка в Китае.

Образование в современном мире является одним из приоритетных направлений, так как способствует подготовке профессионалов в каждой области и напрямую связано с развитием страны. По всему миру высок престиж получения образования, но в каждой стране на уровне образовательных учреждений существует весомая проблема формирования профессионального педагогического состава. Зачастую профессионализм ассоциируется с уже достаточно долго проработавшими педагогами. Стоит также отметить, что не всегда опытные педагоги готовы менять отработанные годами методики преподавания, вносить новшества и применять технический прогресс.

Решением проблемы, как восполнения недостающего количества учителей, так и формирования новаторского духа, могло бы стать привлечение молодых педагогов в систему образования. Но как получить профессионально сформированного компетентного учителя – вчерашнего выпускника учебного заведения?

Для решения поставленной цели рассмотрим положение педагогов в России, в особенности положение молодых педагогов на законодательном уровне.

Итак, в системе образования России главенствующая роль принадлежит ФЗ №273 от 29.12.2012 (в редакции от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (изменения и дополнения вступили в силу с.01.01.2021).

В рамках изучаемого вопроса обратимся к «статье 49. Аттестация педагогических работников» [1]. Согласно 4 части данной статьи, был разработан приказ Министерства образования и науки РФ г. Москва № 276 от 7 апреля 2014 г. «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Согласно обозначенного приказа, среди задач проводимой аттестации стоит отметить стимулирование повышения уровня профессионального и личностного роста, а также методологической культуры; обеспечение дифференциации размеров оплаты труда с учетом квалификационных категорий и объема преподавательской работы.

В 5 пункте приказа говорится о необходимости подтверждения соответствия занимаемой должности педагогическими работниками раз в пять лет на основе оценки их профессиональной деятельности. При этом аттестацию не проводят работникам, которые проработали в одной организации менее двух лет.

В результате аттестации специальная комиссия может присвоить педагогу первую или высшую категорию на 5-летний срок. Этот срок не продлевается, поэтому категорию нужно подтверждать.

Педагог с первой квалификационной категорией должен показывать стабильные положительные результаты в освоении обучающимися образовательных программ, развивать у них способности к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности. Такой педагог заинтересован в личном вкладе в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности; активном участии в работе методических объединений педагогических работников организации.

Обладателем высшей категории становится педагог, ученики которого достигают положительной динамики результатов освоения образовательных программ, и у которых проявляются способности к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также принимают участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях. Такой преподаватель вносит личный вклад в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, продуктивное использование новых образовательных технологий, транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной. Педагог с высшей категорией активно участвует в работе методических объединений педагогических работников организаций, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах.

Так, целью Минпросвещения России становится внедрение национальной системы профессионального мастерства педагогических работников в количестве не менее 50% от общего числа учителей общеобразовательных организаций до 2024 года. Для этого в рамках нацпроекта «Образование» был разработан федеральный проект «Учитель будущего». Отмечается необходимость создания во всех субъектах РФ сети центров непрерывного повышения квалификации, а также различные формы поддержки педагогов до 35 лет и обучающихся в первые три года работы.

Отсюда мы видим косвенное упоминание о молодых педагогах, но сам статус их законодательно не закреплен. Это первый негативный фактор в становлении молодого педагога. Следующим минусом является отсутствие их поддержки на государственном уровне. Профессия становится непрестижной в силу небольшого уровня оплаты труда, а также утраты важности самого социального статуса молодого учителя.

Страдает и уровень подготовки будущих учителей во время обучения в высшем профессиональном учреждении. Теоретический аспект преобладает над практическим.

Отсюда исходит неуверенность у молодых педагогов в собственных силах, непонимание своей роли и важности осуществляемой деятельности. Профессиональная адаптация молодых педагогов происходит непосредственно в среде, без возможности постепенного вливания, как у других профессий. К молодому педагогу предъявляют те же требования, что и к опытному учителю. Ведь в его ответственности находятся знания и будущее учеников. Молодые педагоги более подвержены стрессам, зачастую у них наблюдается снижение мотивации и уход в другие сферы.

Для получения профессионально сформированного молодого педагога необходим процесс адаптации. В ее ходе происходит вникание в педагогическую деятельность, формирование профессиональной позиции. При этом важно стремление к самореализации, готовность отдаваться профессии и понимать всю важность и ответственность, возлагаемую на педагога.

Молодым педагогам может быть предложена поддержка на региональном уровне, что отражено в письме от 11 июля 2016 года «О мерах комплексной поддержки молодых педагогов» (Министерство образования и науки Российской Федерации № НТ-944/08, Профсоюз работников народного образования и науки Российской Федерации № 326).

Еще в 2014 году был создан Совет молодых педагогов при Центральном совете Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации с целью развивать молодежное педагогическое движение. Объединения молодых педагогов созданы в 72 субъектах РФ. Для улучшения эффективности работы Совета Минобрнауки РФ совместно с Общероссийским профсоюзом образования предложил создать ряд комплексных мер в поддержку молодых педагогов.

Предлагается:

а) пересмотреть организацию рабочего времени, выделить один свободный день в неделю для начинающих педагогов с целью получения самообразования и повышения профуровня. Ввести наставничество более опытных, квалифицированных педагогов для составления отчетной и учебной документации;

б) уделить внимание организации оплаты труда (стимулирующие выплаты и материальная поддержка в первые три года обучения);

в) для повышения профессионального уровня молодых педагогов предлагается создать специальные семинары, в рамках которых будут проводиться обсуждения в области психологии, профильных знаний, имиджа и корпоративной этики, а также трудового, образовательного и политического законодательств;

г) оказывать методическую поддержку при прохождении аттестации молодым педагогам впервые;

д) вести просветительскую работу в молодежных педагогических объединениях путем публикации специализированных изданий и на сайтах в сети Интернет [2].

Исходя из вышеуказанных предложений, становится понятно, что в России молодые педагоги недостаточно подготовлены к профессионально-педагогической деятельности. Нет должной методической подготовки, психологической и наставнической поддержки, знаний в области законодательства, а также должного уровня материальной базы. Наблюдается недостаточно твердое владение профильным материалом, что может негативно сказаться при передаче знаний ученикам.

В то же время в РФ идет направленность на формирование нового учителя – творческого, готового внедрять современные технологии, с высоким уровнем педагогического мастерства и профессионально компетентного. Поэтому Минпросвещения сделало ставку на педагогические вузы, подчиняясь распоряжению Правительства РФ № 907 от 6.04.2020 г. При профессиональной подготовке будущих преподавателей необходимо учитывать все перечисленные требования, а значит, нужно провести перестройку имеющихся материалов обучения и практик.

Данные проблемы и возможные решения рассматриваются в рамках профессиональной подготовки педагогов в российской системе образования.

Законом ФЗ №273 от 29.12.2012 года в статье 105 закреплены формы и направления международного сотрудничества в сфере образования.

На международном уровне Минпросвещения РФ работает в направлении продвижения образования и изучения русского языка в зарубежных странах. Так, в декабре 2020 года Россией и Китаем было подписано соглашение по вопросам сотрудничества и совместной деятельности в сфере развития системы профессионального образования. Дружественные отношения требуют понимания культуры и знания языка, а значит, существует потребность в профессиональных педагогах русского языка.

Страны договорились о сотрудничестве в вопросах проведения совместных исследований, обмена опытом и передовыми практиками в сфере развития системы профессионального образования в Российской Федерации и Китайской Народной Республике. Были установлены права и обязательства сторон при реализации образовательных проектов и программ, проведении исследований, мероприятий по обмену опытом, информацией, результатами, приобретенными в ходе партнерского сотрудничества [3].

На фоне данного соглашения рассмотрим китайскую систему образования и педагогов в ней. В Китае образовательная система прошла через большие трудности, которые существуют до сих пор. В становлении образования страна ориентировалась и ориентируется на опыт других стран, поэтому сложно говорить о собственной образовательной системе.

Особую роль в становлении китайской образовательной системы, в создании профессионально-технического образования и производственного обучения оказал СССР в 50-х – начале 60-х годов XX века. Китай перенимал педагогический опыт Советского союза, приглашал для работы советских специалистов. В свою очередь, китайские специалисты также ездили учиться в СССР.

Далее был период 20-летнего застоя в образовании в связи с положением дел в стране. Студенты принимали участие во всеобщих движениях. И только в 80-х годах началось возрождение образования.

С целью координировать образовательный процесс, так же как и в России, в КНР действует закон «Об образовании Китайской народной республики» от 18 марта 1995 года, а в 1998 году был принят Закон о высшем образовании КНР, который начал действовать с января 1999 года.

В законе «Об образовании» обратимся к главе IV «Учителя и другие наставники», где прописаны основные моменты о положении учителей в Китае. Так, в статье 33 прописано, что государство защищает права и интересы учителей, улучшает рабочие и жизненные условия, повышает социальный статус. В 34 статье прописано, что государством используется система цензов, постов и назначений для учителей, а через экзамены, награды и обучение совершенствуется качество подготовки учителей и формируется сильный учительский состав. Особенно отметим статью 40, согласно которой действующие учителя имеют право и обязаны получать профессиональную подготовку и продолжать обучение согласно закону. Также организации должны создавать условия для учебы и подготовки работников [4].

Переподготовка преподавателей в Китае возможна на базе институтов усовершенствования (ИУУ), в основном для учителей начальной школы, и институтов повышения квалификации (ИПК), главным образом для среднего образования.

Сейчас педагогические университеты Китая претерпевают реформы. Происходит переход от традиционных методик к современным реалиям, изменение концепции образования в целом, учет творческих способностей студентов, повышение престижа профессии учителя.

Правительство Китая стремится к повышению социального статуса и жизненных условий преподавателей. Например, в «Законе об учителях» от 1993 года закрепляется положение о средней заработной плате учителей и ее постепенном росте, прописаны условия назначения заработной платы, указаны правила назначения на службу, подготовки и переподготовки, аттестации, нагрузки т.п.

На государственном уровне стараются поддерживать высокий статус профессии учителя, используют метод поощрения (повышение заработной платы, присвоение наград).

На международном уровне Китай практикует международные обмены преподавателями, совместные исследования и обучение. Деятельность на международном уровне регулируется главой **VIII** закона «Об образовании». В большей степени в ней отражена информация правового характера. Поясняется, что иностранные преподаватели могут вести научную или преподавательскую работу в китайских вузах. Стоит особенно отметить, что сохранился высокий престиж российского образования. Между Россией и Китаем действует соглашение о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях.

И хотя Китай к началу XXI века добился значительного повышения уровня образования, прикладывает большие усилия в образовательной сфере, вкладывает значительные денежные средства, ведет активную международную деятельность, но научно-исследовательская база и развитие собственной системы в образовании находятся на недостаточно высоком уровне. Еще одной из главных проблем китайского образования является перенасыщенность техническими вузами и специальностями, и, как следствие, фиксируется острая нехватка педагогических кадров, несмотря на все меры, предпринимаемые государством.

В современном мире наблюдается отток образованных людей в сферы бизнеса и предпринимательства, и Китай не стал исключением. Таким образом, профессия учителя потеряла привлекательность для молодых специалистов, несмотря на традиционное трепетное отношение китайцев к ней. Молодые люди оценивают материальный аспект и перспективу карьерного роста. И если в городах ситуация более или менее стабильная, то в сельской местности наблюдается значительная нехватка молодых преподавателей. Особенно кадровый голод возник после 1980-х, когда отменили распределение выпускников. Несмотря на кардинальные изменения в мире, обучение педагогов происходит по программам, устаревшим как морально, так и структурно. Методы и технологии обучения при подготовке профессиональных учителей являются слабым звеном образования.

Сейчас перед Китаем и педагогическими высшими учебными заведениями стоит задача формирования новых требований к качеству подготовки будущих

преподавателей, учебно-методическим программам, включения технических средств в процесс обучения для обеспечения должной профессиональной компетентности молодых учителей.

По мнения китайских ученых, для достижения профессиональной компетенции и становления молодого учителя необходимо добиться узаконивания статуса молодого педагога. В целом для повышения престижа профессии и улучшения ситуации предлагается включение учителей в категорию государственных служащих (сейчас только их статус приравнивается к госслужащим), введение общего экзамена на педагогические квалификации, систему кадрового комплектования сельских и городских школ на центральном уровне, установление требований к организации и проведению профессиональной переподготовки и повышению квалификации педагогов, рассмотрение порядка увольнения и выхода учителей на пенсию, выделение средств из государственного бюджета на подготовку учителей, а также гарантированное соблюдение их прав [5].

Как мы видим, в обеих системах образования нет точного определения понятия «молодой преподаватель» и законодательно закрепленного положения. Проблемы молодых педагогов в России и Китае одинаковы. Но именно молодые педагоги составят базу для будущего стран как на местном, так и международном уровне. Молодые люди полны стремлений, интереса, готовы осваивать новые технологии, но им не хватает опыта, профессионализма, понимания, терпимости. И хотя Россия и Китай прилагают усилия, стараются создать условия для закрепления молодых педагогов в профессии, их все равно недостаточно, чтобы обеспечить запросы и закрыть брешь в нехватке кадров.

Основной задачей в процессе становления молодого преподавателя русского языка является формирование профессиональной компетентности в своей области знаний. Понятно, что достигнуть профессионализма в области преподавания можно только спустя продолжительное время, наращивая опыт и знания. Но профессиональный педагог нужен сразу, от молодого специалиста требуется за короткий срок достичь должного уровня. Становление профессионального молодого специалиста происходит в первые годы работы, поэтому необходимо приложить максимальные усилия, чтобы ему помочь, если государство заинтересовано в развитии образования. Отсюда понятно, что основная задача по развитию компетентного молодого специалиста ложится на плечи государства.

Так как на международном уровне Россия заинтересована в продвижении престижа русского языка, а в Китае активно идет работа над построением системы педагогического образования, приобретением опыта и знаний из российской системы, то необходимо тщательно рассмотреть пробелы в становлении молодого педагога и найти пути их решения. Для китайских учебных заведений, где преподается русский язык, важно получить компетентного молодого специалиста, полного сил и желания учить, вести за собой и подавать пример, а также помогать в становлении китайской системы образования.

Как удалось понять из рассмотренного материала, начинающие педагоги в системе образования испытывают зачастую следующие трудности:

1. Слабое освоение методическим материалом либо неумение применять его на практике.
2. Не могут быстро ориентироваться, переключаться, вести учебный процесс и отвечать на вопросы.
3. Психологически не готовы к общению, не сразу могут понимать поведение учеников и ориентироваться в психоэмоциональном состоянии аудитории.
4. Не чувствуют поддержку более опытных коллег.
5. Ощущают нехватку времени на самосовершенствование и дополнительное освоение знаний по профилю.
6. Не видят или не осознают четкой цели по достижению результатов образования.
7. Отмечают материальную нехватку для комфортной жизни и работы.
8. Не видят четко свою роль в системе образования и закреплении позиций на законодательном уровне.

Все дело в том, что в вузах будущих преподавателей не готовят к реальным ситуациям, при столкновении с которыми молодые педагоги испытывают психологические трудности и нехватку знаний от построения общения, урока до подбора методического материала и ведения сопутствующей документации. При преподавании языка на международном уровне необходимо учитывать аспект различия русской и китайской культур, оценивать тонкости преподавания, уметь преподнести материал доступным и понятным способом.

Оценивая законодательство России и Китая, разбирая плюсы и минусы в обеих системах, ориентируясь на мировые запросы, выделим основные моменты, которые будут способствовать становлению профессионально компетентного молодого педагога в системе преподавания русского языка:

1. Закрепить на законодательном уровне положение и статус молодых специалистов.
2. Уделить внимание способам методической поддержки молодых педагогов на местах: внедрить наставничество более опытных коллег, назначить ответственного руководителя, создать памятки и материалы в помощь молодому педагогу в конкретных учреждениях.
3. Ввести больше практического материала (когда учащиеся старших курсов идут на практику в группы с иностранными студентами) с полноценным контролем. В идеале должна быть каждодневная отчетность с разбором ситуаций и возникших вопросов.
4. Организовывать встречи и семинары, разбирать часто возникающие случаи на уроках и пути реагирования. Уделять внимание налаживанию контакта с учениками и объяснять психологические портреты учеников, аудитории в целом.
5. Преподаватели высших учебных заведений должны привить в будущих специалистах стремление к самосовершенствованию, объяснить необходимость освоения большего количества материала самостоятельно, всячески способствовать формированию навыков самостоятельной работы по поиску и интерпретации материала, внедрению современных технологий в повседневный процесс обучения.
6. Устраивать короткие обменные мероприятия с русскими и китайскими вузами, чтобы специалисты понимали культуру и специфику общения, а впоследствии организовывали учебный процесс, опираясь на полученные знания.
7. Организовать стабильную материальную поддержку молодым специалистам. Также можно организовывать конкурсы среди начинающих педагогов, которые призовут не только работать для получения материального вознаграждения, но и будут способствовать повышению уровня знаний и навыков.

Если закрепление статуса молодого педагога на государственном уровне более сложный и долгий процесс, то на местах, на уровне регионов и учебных заведений создать комфортные условия для формирования профессионально компетентного специалиста вполне реально. От того, как будет подготовлен молодой специалист, будет зависеть будущее страны.

Важность обучения русскому языку подтверждается заинтересованностью вузов Китая в его изучении. Русский язык активно используется странами как средство международного общения. Качественное обучение русскому языку напрямую зависит от педагога и требует высокой квалификации. Даже уровень знаний педагога отходит на задний план, ведь сейчас любую информацию можно свободно найти самостоятельно, но вот умение создать климат в аудитории, вести урок, давать знания, выявлять пробелы и уметь с ними работать – то важное, что обретается только с опытом. Но опытные педагоги зачастую закрепляются на местах и менее мобильны, а также не всегда готовы осваивать современные технологии и быть готовыми к смене методических материалов. Молодые же педагоги полны энтузиазма, готовы следовать новым тенденциям, легче осваивают новые технологии, поэтому становление компетентного молодого специалиста русского языка международного формата с учетом всех проблем и предъявляемых требований – задача, требующая решения и проработки совместными усилиями России и Китая.

Библиографический список

1. *Правовая поддержка Консультант Плюс.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *О мерах комплексной поддержки молодых педагогов.* Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/molodym-spetsialistam/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/o-merakh-kompleksnoj-podderzhki-molodykh-pedagogov.html
3. *Министерство просвещения Российской Федерации.* Available at: https://edu.gov.ru/press/3259/rossiya-i-kitay-podpisali-soglashenie-po-voprosam-sotrudnichestva-i-sovmestnoy-deyatelnosti-v-sfere-razvitiya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya/
4. *Закон КНР об образовании.* Available at: https://asia-business.ru/law/law3/education/
5. Машкина О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-novoy-modeli-podgotovki-shkolnyh-uchiteley-v-sovremennom-kitae

References

1. *Pravovaya podderzhka Konsul'tant Plyus.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *O merah kompleksnoj podderzhki molodyh pedagogov.* Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/molodym-spetsialistam/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/o-merakh-kompleksnoj-podderzhki-molodykh-pedagogov.html
3. *Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii.* Available at: https://edu.gov.ru/press/3259/rossiya-i-kitay-podpisali-soglashenie-po-voprosam-sotrudnichestva-i-sovmestnoy-deyatelnosti-v-sfere-razvitiya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya/
4. *Zakon KNR ob obrazovanii.* Available at: https://asia-business.ru/law/law3/education/
5. Mashkina O.A. Formirovanie novoj modeli podgotovki shkol'nyh uchitelej v sovremennom Kitae. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-novoy-modeli-podgotovki-shkolnyh-uchiteley-v-sovremennom-kitae

Статья поступила в редакцию: 20.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-122-123

Shafikov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lipetsk State Pedagogical University of P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: shaffvv@yandex.ru*

STAGES OF INCLUDING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN INNOVATIVE PROJECT ACTIVITIES. The article presents experience of including future technology teachers in innovative project activities. The directions of effective development of technological education in the region are described. The work highlights one of the main problems of technology education, which is to ensure the interaction of students at all levels with industrial production. An innovative design activity is proposed to ensure the interaction of technological education with industrial production. The characteristics of innovative design activities are given. The main stages of the inclusion of future technology teachers in innovative project activities have been developed: involvement in innovative project activities, acquaintance with research work as part of a temporary creative group, independent innovative project work. A roadmap with the main stages of innovative project activities of future technology teachers is presented.

Key words: **innovative project activity, future technology teachers, technological education, industrial enterprises, training, plan, creative object, students.**

В.В. Шафиков*, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: shaffvv@yandex.ru*

ЭТАПЫ ВКЛЮЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье представлен опыт включения будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность. Описаны направления эффективного развития технологического образования в регионе. Выделена одна из главных проблем технологического образования, предложена инновационная проектная деятельность для обеспечения взаимодействия на всех уровнях технологического образования с промышленным производством. Приведена характеристика инновационной проектной деятельности. Разработаны основные этапы включения будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность: вовлечение в инновационную проектную деятельность, знакомство с научно-исследовательской работой в составе временной творческой группы, самостоятельная инновационная проектная работа. Представлена дорожная карта с основными этапами инновационной проектной деятельности будущих учителей технологии.

Ключевые слова: **инновационная проектная деятельность, будущие учителя технологии, технологическое образование**, **промышленные предприятия**, **обучение, дорожная карта, творческий объект, студенты.**

В качестве одной из задач сферы образования, которые необходимо решить до 2024 года, Президент Российской Федерации В.В. Путин выделил «обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология» с целью обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования» [1, с. 5].

Эффективность решения данной задачи во многом зависит от того, насколько качественно будет осуществляться профессиональная подготовка студентов педагогического вуза – будущих учителей технологии.

На кафедре технологии и технического творчества Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского ведется активная работа по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей технологии. С целью развития технологического образования в регионе профессорско-преподавательским составом кафедры ежегодно проводятся научно-практические конференции, в рамках которых анализируются проблемы данной образовательной области и пути их решения. При проведении круглых столов с участием учителей-практиков совместно со студентами (будущими учителями технологии) обсуждаются актуальные для современного технологического образования проблемы, характерные для всех уровней образования (общего, профессионального, дополнительного).

Среди обсуждаемых проблем технологического образования следует выделить одну из наиболее значительных: на сегодняшний день в силу определенных политических, экономических и других причин между промышленными производственными предприятиями и технологическим образованием учащейся молодежи (особенно школьников) нет практически никакого взаимодействия. Так, например, в программах 90-х гг. в рамках предметной области «Технология» были поставлены задачи освоения учащимися «основ современных производственных и социально-экономических процессов» [2, с. 259], но в силу определенных причин не были выполнены. Однако в начале 2000-х гг. учебно-методической комиссией по технологии было «принято решение об отказе от разделов школьных программ, связанных с изучением наукоемких производственных, экономических, информационных и других современных технологий» [2, с. 260], что впоследствии отразилось на содержании государственных стандартов и привело к стагнации технологического образования, выразившейся в возвращении к уровню ремесленных технологий, сокращению образовательного пространства.

На сегодняшний день именно технологическое образование позиционируется как образовательная область, предоставляющая обучающимся «возможность применять на практике знания основ наук, осваивать общие принципы и конкретные навыки преобразующей деятельности человека, различные формы информационной и материальной культуры, а также создания новых продуктов и услуг» [3, с. 2]. Соответственно, именно в рамках данной области должна быть реализована подготовка к активному, творческому производительному труду в сфере материального производства.

Отдельно необходимо выделить ситуацию, возникшую в связи с переходом производств в частный сектор, отчего изменилось отношение руководителей этих производств к подготовке подрастающего поколения. В лучшем случае производственные предприятия ограничиваются разовой материальной или финансовой поддержкой, а о планомерном, тесном взаимодействии в плане совершенствования технологического образования не может быть и речи.

Ситуация осложняется также и тем, что «устаревшие или устаревающие средства технологического образования… не позволяют учащимся на уроках технологии и во внеурочной деятельности в полной мере решать актуальные производственно-технологические и проектно-исследовательские задачи» [4, с. 28], что дополнительно увеличивает разрыв между технологическим образованием и производственной сферой.

Для решения данной проблемы на кафедре технологии и технического творчества под руководством профессора В.П. Тигрова ведется работа по включению будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность. Инновационная проектная деятельность отличается от проектной деятельности следующими положениями:

- инновационный проект характеризуется объективной новизной;
- объективная новизна подтверждается документом на интеллектуальную собственность;
- учащиеся занимаются не только созданием творческих объектов, но и прилагают усилия для внедрения своих разработок на промышленных предприятиях [5].

Включение студентов в инновационную проектную деятельность с целью налаживания связи между производством и технологическим образованием охватывает такие основные этапы.

Первый этап направлен на вовлечение будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность. Данная работа осуществляется на первом курсе обучения студентов, в ее содержание входят:

- учебный материал, знакомящий с уже реализованными выдающимися работами;
- изучение некоторых методик активизации поиска решения творческих задач;
- демонстрация практических примеров решения творческих задач.

Главная цель данного этапа заключается в демонстрации студентам доступности творческой работы на изобретательском уровне.

Второй этап знакомит студентов с практической научно-исследовательской работой, в основу которой положено изучение технических объектов, выпускаемых на промышленных предприятиях Липецкой области с их последующим совершенствованием на рационализаторском и изобретательском уровнях.

Данный вид работы осуществляется во временной творческой группе, которую создает преподаватель кафедры. В эту группу отбираются студенты в количестве трех – четырех человек, проявившие интерес к определенному объекту техники, технологии. Затем выбирается производственное предприятие, выпускающее продукцию по интересующему направлению, и педагог кафедры договаривается с руководителями предприятия о творческом взаимодействии. От предприятия назначаются один – два консультанта, которые также включаются группу и в дистанционном режиме с помощью сети Интер-

нет взаимодействуют со студентами в назначенное преподавателем время, консультируют их по техническим, технологическим, а также организационным вопросам. Как правило, на такие консультации тратится от одного до полутора часов в неделю.

Взаимодействие такого рода временной научной группы, вероятно, не представлялось бы возможным при отсутствии со стороны производственного предприятия заинтересованности в успешном результате творческой деятельности, которая в итоге заканчивается созданием объекта интеллектуальной собственности для предприятия в виде патента на изобретение или патента на полезную модель.

Нами было отмечено, что для многих предприятий наличие патента и самого объекта интеллектуальной собственности не является достаточной мотивацией для участия в деятельности временной научной группы в силу повышенного риска наличия весомых временных и материальных затрат. Для решения данной проблемы было принято решение информировать производственное предприятие о возможности получения государственной поддержки благодаря объекту интеллектуальной собственности в виде субсидии в размере до 20 млн. рублей в Фонде содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере по программам «Развитие» и «Коммерциализация» [6]. Предприятие, в свою очередь, оказывает финансовую помощь студентам и преподавателям в оплате расходов на их участие в выставках, конференциях, симпозиумах, где творческая группа демонстрирует свои достижения в творческой деятельности. Для студентов форма деятельности, предусматривающая приобщение к работе, в которой используется государственная поддержка, является источником дополнительного опыта и знаний в сфере инновационной деятельности.

Только за 2020 год результаты такой творческой деятельности временных групп помогли предприятию ООО «ИнтерЭкоТехнологии» получить субсидию на 18 млн. рублей и предприятию ООО «Профоборудование-Л» – 20 млн. рублей, а всего за последние 5 лет работы создано более 20 объектов интеллектуальной собственности для предприятий Липецкой области, многие из которых воспользовались поддержкой Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, о чем свидетельствует резкое увеличение доли финансирования предприятий Липецкой области [7].

Главной целью данного этапа является применение полученных ранее знаний на практике, закрепление умений и навыков по осуществлению инновационной проектной деятельности.

Третий этап подразумевает самостоятельную работу студентов, в которой они сами выступают в роли организаторов и руководителей инновационной проектной деятельности. Перед осуществлением инновационной проектной деятельности временной рабочей группой составляется дорожная карта, которая в самостоятельной работе студента (но уже в роли руководителя группы) является его внутренним планом действий.

Такая дорожная карта по своему содержанию может меняться в зависимости от объекта творческой деятельности, ее целей, задач, материально-технического обеспечения, но в основном своем содержании она сводится к следующей последовательности ее реализации:

1) определение объекта инновационной проектной деятельности и предприятия, производящего этот объект, через сеть Интернет;

2) формирование временной рабочей группы для выполнения работ по совершенствованию объекта;

3) утверждение графика работы и консультаций с представителями производств;

4) разработка версии по совершенствованию объекта: определение недостатков, поиск путей устранения недостатков;

5) выбор наиболее эффективного (экономичного) варианта;

6) построение модели (опытного образца);

7) проверка работоспособности, применимости варианта усовершенствования;

8) оформление заявки на объект интеллектуальной собственности;

9) обсуждение результатов работы специалистами предприятия совместно с разработчиками;

10) определение путей дальнейшего взаимодействия.

Главной целью третьего этапа является тренировка лидерских качеств у будущих учителей технологии в инновационной проектной деятельности, наличие которых является неотъемлемым требованием к будущему педагогу, впоследствии руководящему детьми в процессе приобщения их к инновационной проектной деятельности.

Включение будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность является эффективным решением стоящей перед предметной областью «Технология» задачи, заключающейся в подготовке учащихся к производительному труду в сфере материального производства, активной творческой деятельности. Студенты в рамках инновационной проектной деятельности осваивают важнейшие компетенции, позволяющие им впоследствии самостоятельно осуществлять инновационную проектную деятельность в статусе преподавателя (с передачей уникального опыта учащимся с возможностью в дальнейшем их ориентации на производственную сферу) или предпринимателя (имеющего опыт создания инновационного проекта, налаженные контакты с представителями других производств и структур, оказывающих содействие инновационным предприятиям). Соответственно, включение будущих учителей технологии в инновационную проектную деятельность позволит повысить эффективность развития инновационной экономики страны.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Серебренников Л.Н. Актуальные проблемы технологического образования. *Ярославский педагогический вестник.* 2010; № 4: 257 – 261.
3. *Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы* (утверждена Министерством просвещения РФ 29.12.2018). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
4. Махотин Д.А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу. *Образование и наука.* 2017; № 7: 25 – 40.
5. Тигров В.П., Добромыслова О.Ю. Организация инновационной проектной деятельности в центре молодежного инновационного творчества «Новатор». *Школа и производство.* 2019; № 1: 51 – 54.
6. Беилин И.Л. Инновационные подходы в цифровом моделировании региональных экономических процессов. *Вопросы инновационной экономики*. 2019; № 2: 361 – 382.
7. Микитась А.В., Дворниченко П.А. Программа «Коммерциализация» – помощь в создании или расширении производства наукоемкой продукции. *Инновации*. 2016; № 2 (208): 15 – 17.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Serebrennikov L.N. Aktual'nye problemy tehnologicheskogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2010; № 4: 257 – 261.
3. *Koncepciya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologiya» v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy* (utverzhdena Ministerstvom prosvescheniya RF 29.12.2018). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
4. Mahotin D.A. Razvitie tehnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov na perehode k novomu tehnologicheskomu ukladu. *Obrazovanie i nauka*. 2017; № 7: 25 – 40.
5. Tigrov V.P., Dobromyslova O.Yu. Organizaciya innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti v centre molodezhnogo innovacionnogo tvorchestva «Novator». *Shkola i proizvodstvo.* 2019; № 1: 51 – 54.
6. Beilin I.L. Innovacionnye podhody v cifrovom modelirovanii regional'nyh `ekonomicheskih processov. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2019; № 2: 361 – 382.
7. Mikitas' A.V., Dvornichenko P.A. Programma «Kommercializaciya» – pomosch' v sozdanii ili rasshirenii proizvodstva naukoemkoj produkcii. *Innovacii*. 2016; № 2 (208): 15 – 17.

Статья поступила в редакцию 27.02.21

УДК 13.00.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-123-125

Shingaliyeva A., *doctoral postgraduate, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: shingalievaakzhan@mail.ru*
Abdiev B.*, Cand. of Sciences (Engineering), Narhoz University (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: Abdiev_nx@mail.ru*
Akhmullayeva M.F., *senior teacher, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: info@kazmkpu.kz*
Botagoz D., *doctoral postgraduate, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: rector@kaznpu.kz@mail.ru*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN FROM LARGE FAMILIES: THE CASE STUDY OF KAZAKHSTAN. Family plays an important role in adaptation of children to social conditions and the assimilation of new knowledge. The factors of personal development and the definition of social tasks of children strongly depend on adequate communication in the family. In addition, the pedagogical culture of parents has a significant impact on children's perception of values of

education and their implementation in the social environment, i.e., it is important for parents to pay attention to certain educational tasks in the family and implement them comprehensively. The social adaptation of children is undoubtedly influenced by the personal characteristics of parents and teachers in education. This allows them to communicate seamlessly with the environment. In this regard, social and psychological methods are being developed to prevent intrapersonal contradictions that often manifest themselves in parents. The article evaluates the pedagogical methods that contribute to the development of new cognitive positions and qualities in the minds of parents. With the help of such methods, one can successfully implement methods of personal development and adaptation of children.

Key words: **education, large families, pedagogy, social adaptation, environment, parents.**

А. Шингалиева, *докторант КазНПУ имени Абая, г. Алматы, E-mail: shingalievaakzhan@mail.ru*
Б. Абдиев*, канд. техн. наук, доц., АО «Университет Нархоз», г. Алматы, E-mail: Abdiev_nx@mail.ru*
М.Ф. Ахмуллаева, *ст. преп., КазНацЖенПУ, г. Алматы, E-mail: info@kazmkpu.kz*
Б.А. Данияр, *докторант КазНПУ имени Абая, г. Алматы, E-mail: rector@kaznpu.kz@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ: НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА

Большую роль в адаптации детей к социальным условиям и усвоении новых знаний играет семья. Факторы личностного становления и определения общественных задач детей сильно зависят от адекватного общения в семье. Кроме того, существенное влияние на восприятие детьми ценностей воспитания и их реализацию в социальной среде оказывает педагогическая культура родителей. То есть важно, чтобы родители уделяли внимание определенным воспитательным часам в семье и осуществляли их комплексно. На социальную адаптацию детей, безусловно, влияют личностные особенности родителей и педагогов в образовании. Это позволяет им беспрепятственно общаться с окружающей средой. В связи с этим разрабатываются социально-психологические методы, направленные на профилактику внутриличностных противоречий, которые часто проявляются у родителей. В статье дана оценка педагогическим методам, способствующим развитию новых познавательных позиций и качеств в сознании родителей. С помощью таких методов мы можем успешно реализовать уровни личностного развития и адаптации детей.

Ключевые слова: **образование, многодетные семьи, педагогика, социальная адаптация, окружающая среда, родители.**

Introduction

The adaptation of a child in a team and his willingness to accept new rules and obligations are indicators of a normal social adaptation. Being one of the main institutions of education, the family has many functions: the function of the direction of activity of each family member, expressing a social role; educational, consists in the formation of the child's personality, his spiritual reproduction, the development of abilities. The influence of the family collective on the child with a constant relationship, as well as the influence of children on parents, is built into one systematic chain of responsibilities performed by the family. The fundamental factors that influence the child's adaptation process include: social control and primary socialization, social status and emotional functions. Consequently, the family is responsible for the child's behavior in society, in various spheres of activity, provides psychological protection, gradually, teaching social experience, introduces the community.

In this context, the aim of this study is to investigate the role of the family in the process of social adaptation of children and psycho-pedagogical analysis of the problem of the role of the family as one of the main institutions of education, in the process of socialization of children of primary school age. The general problem of studying the relevance of the topic was specified in the following tasks of their research:

Based on the theoretical study of psychological and pedagogical literature on the issue of child-parent relations, to systematize the psychological conditions of socialization and educational situations that contribute to the emergence of deviant behavior;

To identify, in accordance with modern psychological and pedagogical requirements, the general nature of the model of interaction between parents and children, which ensures the prevention of social maladjustment.

Results

Psychological and pedagogical analysis of studies on the role of the family as one of the main institutions of education in the process of socialization of children of primary school age has shown that primary school age faces a difficult period – the crisis of 7 years. This period was designated by L. S. Vygotsky as a moment of loss of immediacy, a conflict of internal plans of action and their divergence, the solution of which requires a rearrangement of intra-family relations [1]. The child's intellectual or motivational lack of readiness for learning, unwillingness to be away from parents, unsettled relationships with classmates, and difficulty in mastering school material can lead to inadequate self-esteem. Much in this case, of course, depends on the professional and personal qualities of the teacher, but the role of the family is no less important. The fundamental task of the family in the conditions when the child faces difficulties in adapting to the new social environment is emotional support, acceptance and reduction of parental expectations. The mental state and behavior of the child is a clear indicator of family well-being. The basis of a healthy relationship in the family is patience on the part of adults, their ability to resolve conflicts, empathy, because they are of a significant nature for the child.

The structure of relationships, as G.A. Shirokova notes, which the child first encounters in his experience, is the structure of the family. The child takes a certain position and each has its own special function, and in a new, unfamiliar situation, the child performs the transfer or replacement procedure [2]. E.T. Sokolova, considering the main styles of child-parent relations, emphasizes that only with cooperation, and this is the development of a joint solution, there is no ignoring the partner. Therefore, this type of interaction encourages the child to be creative, forms a readiness for mutual acceptance, and gives a sense of psychological security [3]. In modern conditions, the family is experiencing a crisis, which is manifested, among other things, in the growing number of destructive families, in which children become victims of violence, are involved in asocial actions of their parents, – note E.V. Golubeva and O.N. Istratova, studying child-parent relations [4, p. 26]. Theoretically, this position is confirmed by the idea of D.B. Elkonin that substitution occurs for the first time when it is necessary to supplement the usual situation with the missing object at the moment. Against the background of expressed affection and love for the mother, the process of identifying oneself with parents of the same sex also occurs at the same time. Since parents are in a husband-wife role relationship with each other, understanding this creates a need for imitation in the child [5, p. 77].

However, along with the social disadvantage of the modern family, the impoverishment of the content of communication and trusting relationships in socially well-off families is alarming. Career attitudes sometimes actively displace parental ones. Against the background of increasing demands on the child, increasing demands on him and expectations, the parent's dissatisfaction with the child grows, which can lead to both open and hidden forms of emotional rejection of the child [6]. Y.B. Gippenreiter [7] calls another reason for emotional rejection-erroneous educational attitudes, which consist in the parents' confidence that the demonstration of parental love will make the child spoiled, selfish, and loving himself.

The concept of "lifestyle", introduced by A. Adler, is firmly fixed in childhood, can not be changed. A fixed lifestyle is the main component of a person's future behavior. Social interest requires outside intervention and produces results with appropriate education. Definitely the greatest influence on this process is exerted by the mother, as a person close to the child from the very birth and stay in the womb. Its task is to form in the child the desire to establish relationships in society and a sense of cooperation. It is important to understand that incorrect and thoughtless actions can lead to the suppression of the child's sense of "cooperation" [8. p. 39]. As a result of observations of mothers and their children, J. Bowlby came to the conclusion that the development of unsafe attachment in a child is a risk factor for the occurrence of psychopathological disorders at an older age, such as: disorders of cognitive activity, social functioning, low self-esteem, relationship disorders [9, p. 115].

Analyzing the role of the family as a factor in the development of the child, A.N. Sukhov determines the following factors that create conditions for the ability to adapt [10, p. 173]: fullness of family members, correctly selected methods of education, minimization of conflicts, absence of bad habits in parents, high level of education of the father and mother, correct methods of education in the family, absence of a conflict situation due to alcoholism of parents, positive style of the teacher's attitude to children, functional readiness for school, favorable status of the child before entering the first grade, satisfaction in communicating with adults, correct assessment of the child's position among peers. Therefore, the opposite of all the above factors adversely affects the process of socialization.

The success of family education, according to the Soviet teacher A.S. Makarenko, lies in love, mutual understanding and the fulfillment of parental duty. Pedagogical tact applies not only to representatives of this profession, it should be possessed by every adult, educating and shaping his child as a person, preparing him for the process of new socialization, larger than the family. Each time, when immersed in the surrounding reality, there are certain changes in the personality of the child, who should be guided at that moment by the parents and the teacher. The moral values of society, the norms and rules of behavior in it, children learn it in the family, where the condition is psychological comfort. Of great importance for children is the correct algorithm of behavior in society built by adults, since it can be adjusted up to adolescence [11, p. 77].

In modern society, it can be seen that the behavior of adults who are an example for children decreases. The predominant signs of negative behavior of parents in the eyes of children, tobacco use, alcohol products, gambling, etc. It is becoming increasingly difficult to find effective ways to deal with them. In general, in the information age, attempts to enrich the child's thinking with positive, spiritual qualities will certainly cause difficulties. The joint work of parents and public organizations can help a child find the right path in life.

It is noteworthy in the studies of M.Y. Sinyagina that the typical profiles of parental attitude in a group of families that affect the social adaptation of a child, where the main concept is "role" and the adoption of a particular role by parents in relation to children determines the style of upbringing [12, p. 15].

The family of a child of primary school age, with its inclusion in a new social environment, can experience two types of crisis. Not only children, but also parents at this moment have the opportunity to experience this state of experience that their child belongs not only to them, but also to another social system, which may well have an impact on them.

According to the research of Z.V. Baerunas, there are the following variants of educational situations that contribute to the appearance of deviant behavior [13. p. 94]:

lack of conscious educational influence on the child;

overprotective;

giving the child excessive independence by the parent, for selfish reasons;

disorder in the process of education due to the disagreement of adults.

Parents and people close to them take an active part in solving the problem of maladaptation of the child. The correct perception of social roles and the model of interaction between parents and children, which ensures the prevention of social maladjustment, in various life situations is due to the observance and implementation of the following measures:

the need for the child to participate in extracurricular activities;

promotion of a healthy lifestyle;

providing conditions for the psychological comfort of the child;

motivation for learning activities;

psychological work with the family;

preventing situations of stress and depression;

showing attention to the emotional state of the child.

The formation of socially adapted behavior is greatly influenced by the moral and educational potential of family upbringing. Fostering a sense of duty, the ability to take responsibility for their actions, and caring for each other is much more successful in families with established positive traditions. They cultivate the ability to love, respect, understand each other, and feel another person next to them. A serious attitude to the child's school life, attention to his successes and failures, patience, mandatory encouragement of efforts and efforts, emotional support help the child to feel the importance of their activities, contribute to improving the child's self-esteem and self-confidence.

R. Dreikurs, developing and concretizing the views of A. Adler, introduced the practice of consultations and lectures for parents. He saw the tasks of parents ' upbringing of their children in:

respect for the uniqueness, individuality and integrity of children from an early age;

understanding children, penetrating into their way of thinking, the ability to understand the motives and meaning of their actions;

developing a constructive relationship with the child;

finding their own methods of education for the further development of the child as a person [14, p. 57].

K. Rogers argued that a person has a need for a positive attitude, which is satisfied when the child experiences approval and love from others. K. Rogers considered the most important concepts of the model of family education to be the manifestation of sincere, true feelings by all family members [14, p. 67].

According to the researchers, it is very important to fill the child's mind with positive thoughts. That is, the human brain should work with good things. And the fact that parents in the family talk a lot or discuss negative thoughts and news in front of their children can lead to a violation of their psychology. Based on research from German social institutions, about 60% of parents on the planet tend to tell negative stories at family gatherings [14. p. 67].

The family is the most important institution of socialization of the individual. It is in the family that a person gets the first experience of social interaction. G. M. Kasymova, a determining factor in the successful development of a child at an early age, sees the purposeful influence of others and adults on him. A healthy child has all the opportunities for full-fledged development, but for them and, especially for children with disabilities and at risk, that is, those who are more likely to face developmental delays, it is very important that early developmental training is carried out within the framework of an individual development program [14, p. 68]. The program may include the development of cognitive processes, the expansion of knowledge about the surrounding world, emotional and personal development, the creation of conditions for the socialization of the child.

Conclusion

In the totality of the causes and factors that cause family distress, the determining factors are violations in interpersonal relationships and role positions in the family. The role of pedagogical culture of parents in the social adaptation and personality formation of children is of great importance. New educational programs are of particular importance in improving the pedagogical culture of parents. On them, parents are given special tasks for working with children. Working with them, they will enter into professional contact with their children. Thus, the psychologist, being an intermediary between children's families and teachers in communication, should take into account the individuality of each child and strive to achieve an effective way out of any situation of conflict communication, maximum mutual understanding, both with parents and with their children. It is recommended to increase the level of qualification of psychologists in the use of psychodiagnostic methods. Socio-psychological work should contain psychotherapeutic forms of psychoprophylaxis and correction, such as: art therapy, time play, fairy tales, regular conversations with parents, reading educational books, visiting pedgogic clubs, etc.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Кризис семи лет*. Москва, 1984.
2. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. *Практикум для детского психолога*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
3. Соколова Е.Т., Николаева В.В. *Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях*. Москва: Издательство: SvR-Аргус, 1995.
4. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений. *Российский психологический журнал*. 2009; № 1: 36 – 42.
5. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, 1995.
6. Истратова О.Н. Развитие младшего школьника в условиях эмоционального отвержения его родителями. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012; № 10 (135): 113 – 119.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребенком. Как?* Москва: Творческий центр «Сфера», 2001.
8. Adler A. *The Science of Living (Psychology Revivals)*. Routledge, 2013.
9. Bowlby J. *Attachment*. Basic books, 2008.
10. Сухов А.Н. *Социальная психология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
11. Макаренко А.С. *Книга для родителей*. Москва, 2014.
12. Синягина Н.Ю. *Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений»*. Москва: Издательство: Владос, 2015.
13. Баерунас З.В. *Опыт социально-педагогического исследования подростка правонарушителя*. Москва, 1972.
14. Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться*. Москва: Смысл, 2002.

References

1. Vygotskij L.S. *Krizis semi let*. Moskva, 1984.
2. Shirokova G.A., Zhad'ko E.G. *Praktikum dlya detskogo psihologa*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
3. Sokolova E.T., Nikolaeva V.V. *Osobennosti lichnosti pri pogranichnyh rasstrojstvah i somaticheskih zabolevaniyah*. Moskva: Izdatel'stvo: SvR-Argus, 1995.
4. Golubeva E.V., Istratova O.N. Diagnostika tipov detsko-roditel'skih otnoshenij. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2009; № 1: 36 – 42.
5. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1995.
6. Istratova O.N. Razvitie mladshego shkol'nika v usloviyah `emocional'nogo otverzheniya ego roditelyami. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2012; № 10 (135): 113 – 119.
7. Gippenrejter Yu.B. *Obschat'sya s rebenkom. Kak?* Moskva: Tvorcheskij centr «Sfera», 2001.
8. Adler A. *The Science of Living (Psychology Revivals)*. Routledge, 2013.
9. Bowlby J. *Attachment*. Basic books, 2008.
10. Suhov A.N. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
11. Makarenko A.S. *Kniga dlya roditelej*. Moskva, 2014.
12. Sinyagina N.Yu. *Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya detsko-roditel'skih otnoshenij»*. Moskva: Izdatel'stvo: Vlados, 2015.
13. Baerunas Z.V. *Opyt social'no-pedagogicheskogo issledovaniya podrostka pravonarushitelya*. Moskva, 1972.
14. Rodzhers K., Frejberg Dzh. *Svoboda uchit'sya*. Moskva: Smysl, 2002.

Статья поступила в редакцию 18.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-126-128

***Yu Xian**, postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yui.syan@yandex.ru*
***Li Jingyuan**, postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: youlin598@163.com*

CHINESE TAI JIQUAN AS A STRATEGY FOR IMPROVING EMOTIONAL RESILENCE OF FUTURE EDUCATORS. Emotional resilience is an ability, which people in stressful situations overcome to keep the mind and physical health and sustain the stable emotional state by using methods. In the article, the authors analyze Chinese Tai Jiquan's physiological and psychological potential, which has influence on people's emotional state. So Chinese Tai Jiquan can be a way of improvement of future educators' emotional resilience. In order to prove the effectiveness of Tai Jiquan as a method of improving emotional resilience of future educators, the experiment work is developed among 20 students who will be teachers in Armavir State Pedagogical University. The experiment work applies the methodology "Determination of Emotion" by V.V Suvorov and technique "Emotional Excitability-Balance" by B.N Smirnov and method of diagnosing emotional stability according to V.M. Rusalov. The result of the experiment shows that Tai Jiquan practice has positive influence on educators' emotional state.

*Key words***: emotional resilience, Chinese Tai Jiquan, experiment, positive influence, future educators.**

***Юй Сянь,** соискатель, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yui.syan@yandex.ru*
***Ли Цзинюань**, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: youlin598@163.com*

КИТАЙСКИЙ ТАЙ ЦЗИЦЮАНЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Эмоциональная устойчивость – это способность личности преодолевать трудности в стрессовых ситуациях с помощью способов поддержания эмоциональной стабильности, чтобы сохранять состояние психического и физического здоровья. В этой статье авторы проанализировали физиологический и психологический потенциалы китайского Тай Цзицюань, которые влияют на эмоциональное состояние людей. Таким образом, китайский Тай Цзицюань может быть способом повышения эмоциональной устойчивости будущих педагогов. Представлены результаты экспериментальной работы с участием 20 студентов, которые будут преподавателями Армавирского государственного педагогического университета, чтобы доказать эффективность Тай Цзицюань как средства повышения эмоциональной устойчивости будущих педагогов. В работе эксперимента используются методика «Определение эмоциональности» В.В. Суворова, методика «Эмоциональная возбудимость-равновесие» Б.Н. Смирнова и методика диагностики эмоциональной устойчивости (по В.М. Русалову). Результат эксперимента показывает, что практика Тай Цзицюань положительно влияет на эмоциональное состояние педагогов.

Ключевые слова: **эмоциональная устойчивость, китайский Тай Цзицюань, эксперимент, позитивное влияние, будущие педагоги.**

Реформирование глобального образования способствует развитию педагогической карьеры педагогов, но при этом нагрузки и стрессы педагогов увеличиваются. Чрезмерный и продолжительный стресс вызывает эмоциональное выгорание педагогов, что сказывается на их психическом и физическом здоровье. Педагоги – наследники знаний. Эмоциональная устойчивость педагогов имеет большое влияние на педагогическую деятельность, следовательно, эмоциональная устойчивость должна осознанно развиваться. По В.М. Писаренку, эмоциональная устойчивость – «определенное свойство человека, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров» [1]. Тейт считает [2], что эмоциональную устойчивость педагоги могут развить и активировать в условиях стресса. По Пантеру и Лекману [3], эмоциональная устойчивость – это процесс, в котором ощущение счастья можно поддерживать. В этой статье эмоциональная устойчивость понимается как способность личности преодолевать трудности в стрессовых ситуациях с помощью способов поддержания эмоциональной стабильности, чтобы сохранять состояние психического и физического здоровья. Основываясь на вышеуказанных исследованиях, рассмотрим технику китайского Тай Цзицюань как средства повышение эмоциональной устойчивости педагогов. Далее раскроем значимые аспекты рассматриваемой проблемы.

Сначала обратимся к понятию «китайский Тай Цзицюань». Тай Цзицюань – это традиционное китайское боевое искусство, основанное на теории Инь и Ян, которое в основном выполняется в оздоровительных и терапевтических целях. Сами китайцы определяют Тай Цзицюань как одно из бесценных наследий и систему оздоровления и общего укрепления с национальными особенностями.

Теория Инь и Ян составляет ядро философии Тай Цзицюань, за исключением того, что на Тай Цзицюань оказали влияние философские идеи конфуцианства, даосизма, дзэн-буддизма, взаимосвязанные, влияющие друг на друга и составляющие теорию Тай Цзицюань. Теория Инь и Ян рассматривает все движения в природе как единство противоположностей. Сама человеческая жизнь – это процесс единства Инь и Ян в постоянном противоречивом движении. Даосизм, пропагандирующий доктрину «бездействия», означает, что ничего нельзя делать из того, что противоречит естественному принципу, поскольку нет ничего постоянного, и все неизменно меняется. Дзэн-буддизм выступает за устранение всех отвлекающих мыслей с целью внутренней тишины, добиться «единства человека и природы». Конфуцианство стремилось к умеренному качеству и внутренней гармонии.

В соответствии с философско-теоретическими положениями мы проанализировали физиологический и психологический потенциал Тай Цзицюань, который влияет на эмоциональное состояние педагогов.

Суть практики Тай Цзицюань состоит в правильном дыхании при выполнении упражнений и полной концентрации на каждой позе движений. В процессе практики Тай Цзицюань потребляется много свежего воздуха (то есть кислорода) и вырабатывается много углекислого газа. Таким образом, практика Тай Цзицюань не только способствует нормальной работе сердца и легких и обмену веществ, но очищает энергетические каналы, по которым втекает Ци. Китайский Тай Цзицюань считается искусством тренировки Ци (жизненной энергии). Восстановлению нарушенного равновесия организма способствует тренировка Ци. Текущие результаты исследований подтвердили, что осуществление практики может помочь достижению физиологического расслабления, улучшению иммунной системы, снижению кровяного давления и уменьшению мускульного напряжения. В связи со сказанным упражнения Тай Цзицюань доказали позитивное влияние на здоровье личности.

С одной стороны, в течение тысячелетий метод Тай Цзицюань выступал в качестве средства обретения здоровья, молодости и долголетия. С другой стороны, занятия Тай Цзицюань могут содействовать достижению психологического здоровья и преодолению психологических трудностей, психоэмоциональных состояний, таких как тревога, беспокойство, враждебность и гнев, агрессивность.

Психологическое влияние на эмоциональное состояние педагогов. Исследования, проведенные на основе многолетней практики использования гимнастики Тай Цзицюань на Востоке, доказали, что она вызывает эмоциональную стабильность, повышает позитивные эмоции, снижает тревожность, эмоциональную нестабильность, повышает силу воли, эмоциональную устойчивость [4], в связи с тем, что состояние релаксации и естественности в процессе практики Тай Цзицюань позволяет части коры головного мозга войти в защитное тормозное состояние и отдохнуть. Тай Цзицюань также называют упражнением в медитации, которое играет большую роль. Медитация – это тип упражнений по тренировке концентрации внимания, прямое самовлияние на психическое состояние, на мысли и чувства [5]. Поскольку в процессе практики Тай Цзицюань люди должны сосредоточиться на действии под контролем сознания и устранить вмешательство других мыслей, это помогает восстановить эмоциональное равновесие, снять психическое напряжение, стрессовое состояние.

Раскрывая психологическое и физиологическое влияние техники китайского Тай Цзицюань, необходимо отметить его как средство повышения эмоциональной устойчивости у будущих педагогов. Нами была выполнена опытно-экспериментальная работа, чтобы обосновать возможности использования техники Тай Цзицюань с целью повышения эмоциональной устойчивости будущих педагогов. Экспериментальная работа по формированию эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза проводилась на факультете дошкольного и начального образования АГПУ, что дает положительные результаты.

20 человек утвердились в правильном решении участия в опытно-экспериментальной работе. Перед тем, как приступить к экспериментальной работе, мы определили методики, использованные в экспериментальной работе, на основе понимания сущности эмоциональной устойчивости, а также на базе используемых методов диагностики эмоциональной устойчивости в литературе для оценки степени ее развития у студентов, которые в будущем станут педагогами.

В этом эксперименте анкета используется для определения навыков саморегуляции эмоционального состояния. Методика наблюдения используется для исследования эмоционального состояния студентов в стрессовой ситуации. Со-

гласно опроснику нервно-психического стресса, метод самооценки используется для определения уровня эмоционального состояния в напряженной обстановке. Методика «Определение эмоциональности» В.В. Суворова, методика «Эмоциональная возбудимость-уравновешенность» Б.Н. Смирнова и методика диагностики эмоциональной устойчивости (по В.М. Русалову) используются для определения уровня невротизма. Мы проанализировали результаты экспериментальной работы с использованием данных методик.

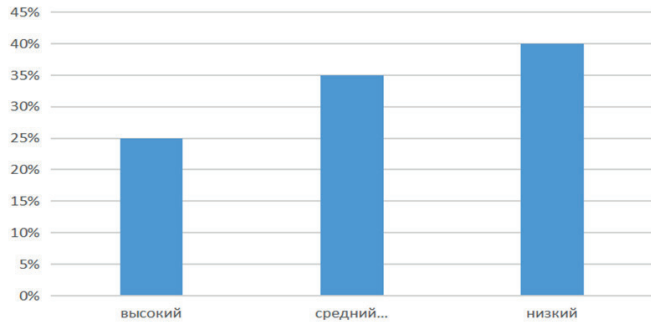


Рис.1. Результаты исследования по методике диагностики эмоциональной устойчивости по В.Н. Русалову [«Составлено авторами»]

Результаты эксперимента по методике диагностики эмоциональной устойчивости (по В.Н. Русалову) следующие. Из 20 педагогов, которые принимали непосредственное участие в данной методике, все отнеслись к выполнению задания с заинтересованностью. 7 человек из 20 набрали по 28 баллов, что соответствует показателю средней эмоциональности, они стараются конструктивно решать конфликтные ситуации, не обижаются по пустякам, иногда присутствует волнение при выполнении определенных заданий, стараются найти единомышленников, которые поддержат в трудную минуту.

5 человек получили по 37 баллов, что соответствует высокой степени эмоциональности, возможно, это было связано с волнением, внутренними переживаниями; легко могут обидеться на близких им людей, нуждаются в окружающих, которые смогли бы их поддержать; плаксивы, неуравновешенны, конфликтны, испытывают волнение, когда им приходится выяснять отношения с друзьями и коллегами. 8 человек и получили 19 баллов, показав тем самым, что они менее эмоциональны,.

Проведение данного исследования и получение результатов явилось подтверждением необходимости организации работы по развитию у будущих педагогов эмоциональной устойчивости. Студенты в экспериментальной группе выполняли ежедневные комплексы упражнений Тай Цзицюань. Вначале обучающимся напомнили основные факторы Тай Цзицюань, которыми являются психика (гармония разума), гармония дыхания и баланс организма тела.

Тай Цзицюань в Китае считается упражнениями, объединяющими разум и тело. Практика Тай Цзицюань побуждает людей возвращаться к внутреннему миру и осматривать себя. Фактор психики – это, прежде всего, тренировка концентрации разума. В процессе практики нужно заставить себя постепенно останавливать любое движение мысли, тушить все настроения и желания, успокаиваться, чтобы мозг пришел в состояние пустоты и легкости духа. Таким образом, под контролем сознания, устраняя вмешательство других мыслей в мозг, студенты сосредоточены на движениях Тай Цзицюань, что способствует повышению концентрации разума и улучшению нервной системы. Когда студенты практикуют Тай Цзицюань, положение тела должно быть гармоничным – максимально расслабленным, но в то же время с сохранением правильного позиции Тай Цзицюань. Потому что это можно привести в гармонию Ци и кровь и развивать биологические способности к саморегулированию. Выполняя это упражнение, не следует сгибать спину, это улучшает баланс организма тела, укрепляет гибкость сустава и мускулы. Итак, практика Тай Цзицюань называется упражнением объединения ума и тела.

В ходе практики нужно отрегулировать ритмичное и гармоничное дыхание, которое помогает раскрыть каналы, чтобы Ци правильно текла в теле. Правильное дыхание позволяет снять раздражительное настроение. Студенты экспериментальной группы могут использовать разные типы дыхательных методов, например, глубокое дыхание, естественное и брюшное дыхание.

Студентам сообщалось, что главный принцип Тай Цзицюань следующий: делая упражнения, требуется духовное расслабление и регулировка своего дыхания. Движения от начала до конца должны быть постоянными, а глаза должны двигаться вместе с движениями верхних конечностей, тела и нижних конечностей. Особое внимание уделяется разуму, который может направлять движение. Это нужно для того, чтобы усилить регуляцию мозга. Студенты группы самостоятельно практиковали тТай Цзицюань с помощью видеообучения из-за карантина, проводили самонаблюдения эмоционального состояния и записали результаты.

В результате реализации программы формирования эмоциональной устойчивости с помощью техники упражнений Тай Цзицюань ученики экспериментальной группы достигли положительного уровня. Ниже представлены цифры, свидетельствующие об изменениях в способности управлять своим эмоциональным состоянием.

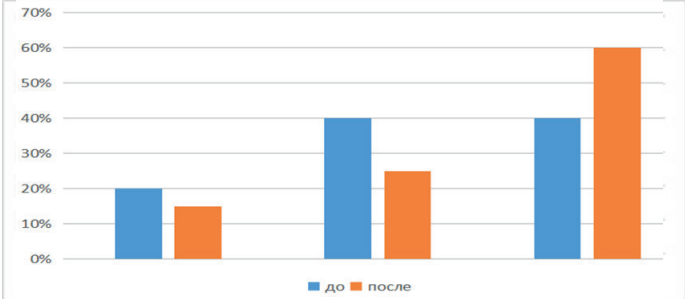


Рис. 2. Результаты исследования эмоциональности по методике «Определение эмоциональности» В.В. Суворовой (до и после реализации программы) [«Составлено авторами»]

С 8 человек до 12 человек изменили уровень низкой эмоциональной устойчивости. Это говорит о том, что они стали более уверенны в себе, стрессоустойчивы и эмоционально уравновешенны. Изменения показателей по методике «Определение эмоциональности» В.В. Суворовой изменились в лучшую сторону, что связано с эмоциональным фоном и ощущениями педагогов после формирующей работы, так как в процессе управления процессом формирования эмоциональной устойчивости педагогов всегда создается благоприятная, доброжелательная и положительная атмосфера для улучшения показателей по выбранному критерию. Результаты повторной диагностики по опроснику «Эмоциональная возбудимость (по Б.Н. Смирнову) отображены на диаграмме:

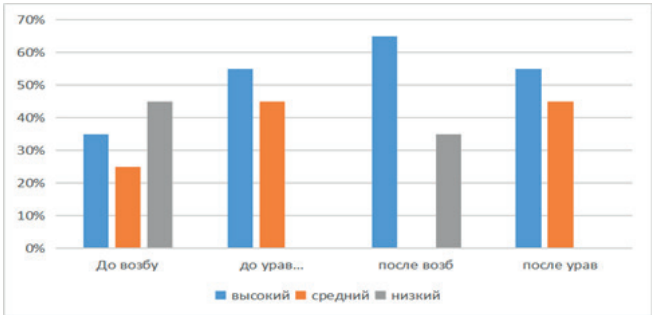


Рис. 3. Результаты повторной диагностики по методике «эмоциональная возбудимость» по Б.Н. Смирнову (до возб – шкала возбудимости; до урав – шкала уравновешенности; после возб – шкала возбудимости; после урав – шкала уравновешенности) [«Составлено авторами»]

Из 20 испытуемых высокой возбудимостью обладали 3 человека (15%) поскольку их волнует чувство, что они хуже других, 7 человек (35%) обладают средней возбудимостью, это связано с тем, что бывают подъем и спад настроения, 10 человек (50%) имеют низкую возбудимость, что связано с мыслями о том, чтобы о них не узнали другие люди.

По шкале уравновешенности такие результаты: 11 человек (55%) – уравновешенны в своем состоянии, а 9 человек (45%) обладают неуравновешенностью, что свидетельствует о привычках, от которых следовало бы избавиться, о том, что легко рассердить человека, о перенапряжениях и эмоциональной усталости.

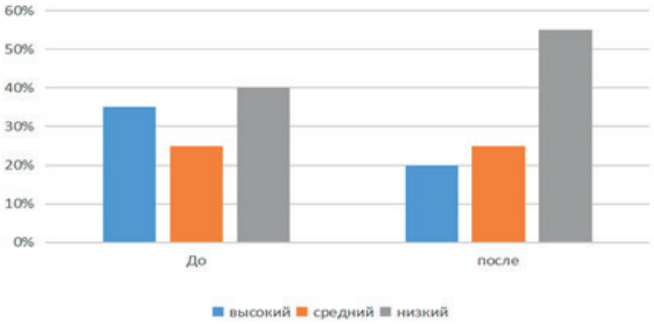


Рис. 4. Результаты повторной диагностики по методике «Диагностики эмоциональной устойчивости» по В.М. Русалову [«Составлено авторами»]

Результаты эксперимента по методике диагностики эмоциональной устойчивости (по В.Н. Русалову) следующие. Из 20 педагогов, которые принимали непосредственное участие в данной методике, все отнеслись к выполнению задания с заинтересованностью.

4 человека (20%) из 20 набрали по 28 баллов, что соответствует показателю средней эмоциональности, 5 человек (25%) получили по 37 баллов, что говорит о высокой эмоциональности, возможно, это было связано с волнением, внутренними переживаниями, и 11 (55%) человек набрали 20 баллов, что говорит о том, что они менее эмоциональны.

Таким образом, наблюдается положительная динамика по всем компонентам эмоциональной устойчивости, что свидетельствует о том, что проводимая нами работа в рамках разработанного проекта является эффективной.

Техника упражнений Тай Цзицюань способствует укреплению нервной системы, релаксации, повышению устойчивости к стрессам, снижению уровня страха, гармонизации внутреннего эмоционального состояния личности. Поэтому Тай Цзицюань может занять достойное место в подготовке педагогов, психологов, людей, готовящихся к профессиям с повышенным уровнем стресса, и помочь будущим профессионалам сформировать способность управлять своим эмоциональным состоянием, быть эмоционально устойчивыми, легко адаптироваться к стрессовым жизненным и профессиональным факторам.

Библиографический список

1. *Писаренко В.М.* Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека. *Психологический журнал*. 1986; Т. 7, № 5: 62 – 72.
2. Tait M. Resilience as a contributor to Novice teacher success, commitment and Retention. *Teacher Education Quarterly*. 2008; № 35 (4): 57 – 75.
3. Panter-Brick C., Leckman, J.F., Editorial Commentary: Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing. *J Child Psychol Psychiatr*. 2013; № 54: 333 – 336.
4. Wang C., Bannuru R., Ramel J., Kupelnick B., Scott T. & Schmid C.H. Tai Chi on psychological well-being: systematic review and meta-analysis. *BMC complementary and alternative medicine*. 2010. Available at: https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-23
5. Гаваа Л. Тай-цзи-чжуань, ци-гун, самомассаж: (*Лечебно-оздоровительные упражнения в традициях восточной медицины*). Элиста: Калмыкское книжное издательство, 1991.

References

1. Pisarenko V.M. Rol' psihiki v obespechenii `emocional'noj ustojchivosti cheloveka. *Psihologicheskij zhurnal*. 1986; T. 7, № 5: 62 – 72.
2. Tait M. Resilience as a contributor to Novice teacher success, commitment and Retention. *Teacher Education Quarterly*. 2008; № 35 (4): 57 – 75.
3. Panter-Brick C., Leckman, J.F., Editorial Commentary: Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing. *J Child Psychol Psychiatr*. 2013; № 54: 333 – 336.
4. Wang C., Bannuru R., Ramel J., Kupelnick B., Scott T. & Schmid C.H. Tai Chi on psychological well-being: systematic review and meta-analysis. *BMC complementary and alternative medicine*. 2010. Available at: https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-23
5. Gavaa L. Taj-czi-chzhuan', ci-gun, samomassazh: (*Lechebno-ozdorovitel'nye uprazhneniya v tradiciyah vostochnoj mediciny*). `Elista: Kalmykskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.

Статья поступила в редакцию 02.02.21

УДК 378.1:371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-128-130

***Yarovikova V.A.**, Cand. of Sciences (History), senior teacher, Polzunov Altai State Technical University (Barnaul, Russia), E-mail: yarovicova.vica@mail.ru*

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PUPILS IN POLZUNOV ALTAI STATE TECHNICAL UNIVERSITY. In the current conditions of reforming the educational process, all possible options for introducing additional educational programs, involving interested schoolchildren in non-standard ways of knowing, learning, and implementing their ideas are being considered. Today the institution of supplementary education is an important element in the comprehensive development of children. The work of the university with children in the framework of natural science and technical education of schoolchildren is actively discussed. The article presents the experience of implementing additional educational programs for schoolchildren in Polzunov Altai State Technical University as part of the promising direction of the university's work in the field of recruiting worthy future students, as well as promoting engineering professions and engineering education for schoolchildren.

Key words: **educational programs, schoolchildren, continuing education, higher education, development.**

***В.А. Яровикова**, канд. ист. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Барнаул, E-mail: yarovicova.vica@mail.ru*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В АЛТГТУ ИМ. И.И. ПОЛЗУНОВА

В современных условиях реформирования образовательного процесса рассматриваются все возможные варианты внедрения дополнительных образовательных программ, привлечения заинтересованных школьников к нестандартным способам познания, обучения, воплощения своих идей. Сегодня институт дополнительного образования является важным элементом всестороннего развития детей. Активно обсуждается работа вуза с детьми в рамках естественнонаучного и технического образования школьников. В статье представлен опыт реализации дополнительных образовательных программ для школьников в АлтГТУ имени И.И. Ползунова в рамках перспективного направления работы университета в сфере набора достойных абитуриентов, а также пропаганды инженерных профессий и инженерного образования школьников.

Ключевые слова: **образовательные программы, школьники, непрерывное образование, высшее учебное заведение, развитие.**

Образовательная парадигма – это не статическая дефиниция, застывшая во времени, а постоянно развивающаяся модель научной деятельности, находящаяся в прямой зависимости от стремительного жизненного потока, потребностей и задач современности [1, с. 67]. Сегодня непрерывный рост образовательного потенциала личности в течение всей жизни, развитие и совершенствование надпрофессиональных навыков, так называемая концепция «lifelong learning» становится гарантом благополучного будущего [2]. В этой связи система дополнительного образования занимает важное место в образовательной вертикали, сопровождает нас на протяжении всей жизни, обеспечивает нашу конкурентоспособность и является одним из приоритетных механизмов саморазвития. Вместе с тем стоит подчеркнуть, что система дополнительного образования, как динамически развивающаяся структура, постоянно обогащается новыми технологиями, формами и методами обучения, адаптивными практико-ориентированными и гибкими образовательными программами, разработанными под разные целевые аудитории [3].

Изучением механизмов обновления содержания дополнительного образования, особенностей участия в допобразовании различных групп активно занимаются учёные-исследователи Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ: Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А., Жулябина Н.М., Кудрявцева М.А., Максимова А.С., Петлин А.В., Поплавская А.А. и др. Вопросы внедрения и адаптации новых форм и методов в системе непрерывного образования являются актуальными для всех образовательных центров, реализующих программы дополнительного обучения детей.

В рамках данной статьи хотелось бы рассказать об образовательных траекториях, ориентированных на учащихся средних общеобразовательных учреждений и реализуемых на факультете довузовской подготовки АлтГТУ имени И.И. Ползунова в контексте дополнительного образования.

В 2019 – 2020 учебном году мы апробировали на обучающихся 7 – 10 классов МБОУ «СОШ № 53» г. Барнаула краткосрочные практико-ориентированные образовательные программы: «Теория решения изобретательских задач», «Основы предпринимательской деятельности», «Академический рисунок», «3D-моделирование». Проведение данных занятий способствовало профессиональному и личностному развитию школьников, стимулировало ребят к занятию научно-исследовательской деятельностью. Только на отборочный этап VII межрегионального конкурса «Инженерный приговор-2020» обучающиеся МБОУ «СОШ № 53» представили 8 инженерных проектов.

В 2020 – 2021 учебном году на базе этой же школы для 8, 9, 10 классов был проведён факультатив по программированию. Программа рассчитана на

год с ежемесячной нагрузкой в 8 академических часов. На занятиях школьники знакомились не только с программированием, но и с устройством сферы информационных технологий, основными принципами работы крупных IT-компаний, обязанностями специалистов разных профессий этой области. За учебный год участники факультатива научились общему пониманию процесса создания программ и приобрели навыки необходимого структурирования информации в учебном процессе. Особенностью организации и проведения данного спецкурса стало внедрение в образовательный процесс модели наставничества. Автором и преподавателем-наставником факультатива выступил студент третьего курса факультета информационных технологий АлтГТУ имени И.И. Ползунова, обладатель премии Губернатора Алтайского края Балашов А.В.

Развивая тему возрождения института наставничества, которая является одной из центральных составляющих нацпроекта «Образование», а также развития надпрофессиональных навыков, IT-компетенций хотелось бы отметить уникальный опыт реализации в 2020 г. проекта профессионального наставничества «Цифровой зачёт». Организация данного проекта была продиктована необходимостью решения задач федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». В соответствии с программой одним из направлений российского образования является формирование и развитие профессиональных компетенций и надпрофессиональных навыков, необходимых каждому гражданину для трудовой и повседневной деятельности, подготовка высококвалифицированных кадров, которые смогут решать задачи технологической модернизации, обеспечивать переход на цифровую модель развития экономики России. Проект состоял из двух основных этапов: 1) практико-ориентированной школы «Наставник»; 2) серии образовательных мастер-классов по программированию «Цифровой зачёт» для учащихся 9 – 11 классов школ муниципалитетов Алтайского края. Участниками школы «Наставник» стали студенты 2 – 4 курсов факультета информационных технологий АлтГТУ, которые в течение двух месяцев посещали занятия по углубленному изучению программирования, проектные мастерские, тренинги, мастер-классы, стратегические сессии. По окончании обучения студенты самостоятельно организовали и провели в школах Алтайского края три образовательных мастер-класса по программированию с использованием элементов системного и проектного мышления, командообразования и коммуникативного взаимодействия в коллективе, а также разработали научные и инновационные образовательные социально значимые проекты, готовые для внедрения.

С целью более эффективного внедрения дополнительных образовательных программ наш вуз активно участвует в совместных со школами конкурсных проектах. В 2020 г. АлтГТУ выступил стратегическим партнёром МБОУ «СОШ № 53» г. Барнаула в реализации гранта Министерства просвещения РФ, направленного на создание и поддержку функционирования организаций дополнительного образования детских объединений на базе школ для углубленного изучения математики и информатики в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». Цель проекта – повышение качества образования обучающихся 5 – 11 классов через реализацию дополнительных общеобразовательных программ углубленного изучения математики и информатики на основе сетевой формы взаимодействия. Обучение осуществлялось по программам углубленного изучения математики, информатики и дополнительным общеобразовательным программам по данным предметам с целью развития аналитического и системного мышления, логики, формирования универсальных способностей и метакомпетенций. В ходе работы над проектом нам удалось сформировать совместные исследовательские группы (преподаватель (магистрант) – ученик), провести серию образовательных мастер-классов, а также хакатон для юных математиков и информатов.

Кроме краткосрочных образовательных практик мы успешно реализуем и полновесные дополнительные программы. В течение 2 лет учащиеся 10 – 11 классов МБОУ «Лицей № 129 имени Сибирского батальона 27-й стрелковой дивизии» проходят обучение по программам профильного уровня «Технология пищевых производств» (483 ч.), «Технология швейных изделий по индивидуальным заказам» (480 ч.) с профессиональной подготовкой по профессии «Пекарь», «Портной». Программы направлены на достижение широкого спектра целей и задач: овладение профессиональными умениями и технологическими знаниями в выбранном направлении подготовки; создание условий для усвоения общих и профессиональных компетенций, способствующих социальной мобильности и устойчивости на рынке труда; воспитание инициативности и творческого подхода к трудовой деятельности, ответственного отношения к процессу и результатам труда, умения работать в коллективе и т.д. Содержание программ предусматривает прохождение учебной (11 недель) и производственной (12 недель) практик, а также промежуточную и итоговую аттестацию. По окончании учебного процесса выпускникам выдаётся свидетельство о прохождении обучения по программе рабочей профессии образца АлтГТУ имени И.И. Ползунова.

Отдельным звеном системы дополнительного образования школьников в АлтГТУ является физико-техническая школа и центр занимательных наук. Преподаватели физико-технической школы осуществляют углубленную естественнонаучную и математическую подготовку учащихся школ и профессиональных учебных заведений всех возрастных групп, а также вовлекают учащихся средних образовательных учреждений Алтайского края в научно-исследовательскую работу и техническое творчество. В центре занимательных наук развивают естественнонаучное мировоззрение, исследовательские навыки и инженерное мышление детей школьного возраста с 1 по 9 классы. Так, занимаясь в «Лаборатории открытий или школе юных экспериментаторов», естественнонаучной развивающей лаборатории «Эврика» центра занимательных наук, младшие школьники знакомятся с интересными фактами и научными явлениями, в увлекательной форме узнают законы физики и химии, а также других естественных наук, учатся создавать модели, иллюстрирующие изучаемые законы, делать доступные выводы и обобщения, обосновывать свои мысли. Занятия в развивающих математических лабораториях «2*2» и «Декарт» направлены на совершенствование математических способностей и логического мышления, памяти, вычислительных навыков, формирование практических навыков решения нестандартных задач. В лаборатории робототехники и электроники «Инженер будущего» совершенствуют знания и умения в робототехнике, радиотехнике и электронике и применяют их в практической деятельности. Программа астрономической лаборатории «Кеплер» направлена на формирование целостного представления об окружающем мире, изучение основ астрономии, проведение простейших астрономических наблюдений. На расширение литературного кругозора, развитие речевых навыков, освоение разных видов построения текста, знакомство с вечными законами духовного мира через образы и события сказок и приключенческих повестей направлена обучающая программа лаборатории словесности «В мире сказок и приключений». В творческих мастерских «Колибри» и «Завиток» школьники знакомятся с различными техниками хендмейда, а также техниками работы с бумагой.

Важнейшим направлением в системе довузовской деятельности АлтГТУ имени И.И. Ползунова является работа с одарёнными школьниками. При поддержке Благотворительного фонда Андрея Мельниченко и Сибирской генерирующей компании на базе вуза открыт Центр детского научного и технического творчества «Наследники Ползунова». В центре обучаются свыше 500 детей, осваивающих программы углубленной подготовки по физике, математике, химии, программированию, робототехнике, основам технического творчества.

Дополнительные возможности для самореализации способных детей открывают организуемые университетом площадки престижных конкурсов и олимпиад: «Шаг в будущее», «Звезда», «Технологическое предпринимательство» и др. [4, с. 5].

Отдельным блоком работы со школьниками в АлтГТУ является научно-просветительская деятельность, популяризация науки. В рамках реализации проектов «Пригласи Учёного», «Фестиваль науки», «Фестиваль физики» в доступной и интересной форме мы рассказываем о технологиях научного поиска, достижениях в той или иной предметной области современной науки, научных проблемах и открытиях, о перспективах, открываемых наукой современному человеку.

Стоит отметить, что при составлении образовательных программ мы ориентируемся на дифференцированное обучение и используем следующие подходы:

– ускорение (ориентирован на учёт потребностей и возможностей той категории детей, чей темп интеллектуального развития превосходит темп развития иной группы учащихся);

– углубление (ориентирован на детей, которые проявляют высокий уровень интереса в отношении той или иной конкретной области познания или же области деятельности);

– обогащение (предполагает совершенно иное содержание учебной программы, выходящее за рамки изучения традиционных тем за счёт установления тесной связи с другими темами, дисциплинами или проблемами);

– проблематизация (использование обновлённых объяснений, пересмотр имеющихся сведений и поиск альтернативных им интерпретаций) [5, с. 218 – 219].

Таким образом, возрастающее внимание к развитию траектории дополнительного образования обусловлено главной особенностью современного мира – его высокой динамичностью. Формирование активной просветительской среды средствами реализации дополнительных образовательных программ – одна из приоритетных задач деятельности факультета довузовской подготовки АлтГТУ. Накоплен положительный опыт адаптации различных форм и методов внедрения программ непрерывного образования для обучающихся средних общеобразовательных учреждений. Ежегодно проводятся научно-практические конференции, на которых рассматриваются новые методики и практики применения дополнительных образовательных программ для школьников. Вместе с тем совершенствование информационно-коммуникационных технологий (создание локальных и глобальных сетей, баз данных и знаний) формирует специфическую учебную информационную компьютерную область, которая обогащает традиционные формы обучения.

Библиографический список

1. Яровикова В.А. Формирование кадрового резерва в университете – особенности и проблемы. *Гарантии качества профессионального образования*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2019.

2. Бахмутинский А.Е. *Школьная система мониторинга качества образования*. Псков: АНО «Центр социального проектирования «Возрождение», 2004.
3. Хуторский А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?*: пособие для учителя. Москва: Издательство Владос-Пресс, 2005.
4. Белоусов Н.А., Андрухова О.В., Зимина Е.С. Проблемы подготовки достойных университета абитуриентов. *Гарантии качества профессионального образования*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2018.
5. Сергеева О.В. Практико-ориентированные подходы в работе с одарёнными детьми. *Актуальные вопросы и современные практики естественнонаучного и инженерно-технического образования одарённых школьников*: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции образовательных центров Фонда Андрея Мельниченко. Москва – Екатеринбург: Издательство ООО Универсальная Типография «Альфа-Принт», 2019.

References

1. Yarovikova V.A. Formirovanie kadrovogo rezerva v universitete – osobennosti i problemy. *Garantii kachestva professional'nogo obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2019.
2. Bahmutinskij A.E. *Shkol'naya sistema monitoringa kachestva obrazovaniya*. Pskov: ANO «Centr social'nogo proektirovaniya «Vozrozhdenie», 2004.
3. Hutorskij A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Izdatel'stvo Vlados-Press, 2005.
4. Belousov N.A., Andruhova O.V., Zimina E.S. Problemy podgotovki dostojnyh universiteta abiturientov. *Garantii kachestva professional'nogo obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2018.
5. Sergeeva O.V. Praktiko-orientirovannye podhody v rabote s odarennymi det'mi. *Aktual'nye voprosy i sovremennye praktiki estestvennonauchnogo i inzhenerno-tehnicheskogo obrazovaniya odarennyh shkol'nikov*: sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii obrazovatel'nyh centrov Fonda Andreya Mel'nichenko. Moskva – Ekaterinburg: Izdatel'stvo OOO Universal'naya Tipografiya «Al'fa-Print», 2019.

Статья поступила в редакцию 11.02.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-130-132

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Petrova D.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (St. Petersburg, Russia), E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

COMPUTER SIMULATION OF PHYSICAL PROCESSES IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS. The article deals with the issues of the combination of physical and computer modeling in solving theoretical and practical problems in the course of physics. It is pointed out that it is necessary to develop students' physical modeling skills. From the position of possible assumptions, requirements for the mathematical model of a physical phenomenon are determined. The process of approximation of the model to the real process is presented from the position of hierarchy of mathematical and physical models describing the phenomenon. Computational physics, which is often defined as a branch of theoretical physics, is applied to the description of physical processes studied in mechanics and magnetism. Examples of using Matlab tools for constructing spatial models of magnetic fields in solving problems are given. The material presented in the article is a generalization of the experience of including elements of computational physics in the educational process at the Mozhaisk Military Space Academy.

Key words: **methodology of physical science, approaches in education, physical understanding, physical model of the phenomenon, mathematical modeling, method of models, hierarchies of models.**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Д.Г. Петрова**, канд. пед. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье рассмотрены вопросы совокупности физического и компьютерного моделирования при решении теоретических и практических задач в курсе физики. Указывается на необходимость формирования у обучающихся навыков физического моделирования. С позиции возможных допущений определены требования к математической модели физического явления. Процесс приближения модели к реальному процессу представлен с позиции иерархичности математических и физических моделей, описывающих явление. Вычислительная физика, которая часто определяется как один из разделов теоретической физики, применяется к описанию физических процессов, изучаемых в механике и магнетизме. Приведены примеры использования инструментов Matlab для построения пространственных моделей магнитных полей при решении задач. Материал, представленный в статье, является обобщением опыта включения элементов вычислительной физики в учебный процесс в ВКА имени А.Ф. Можайского.

Ключевые слова: **методология физической науки, подходы в образовании, физическое понимание, физическая модель явления, математическое моделирование, метод моделей, иерархии моделей.**

Модельный подход к изучению физических явлений и процессов прочно укоренился в современной теории и методике обучения физике [1; 2]. Более того, он трансформировался в систему, включающую в себя ряд методов научного исследования, методов обработки информации, которые традиционно базируются на функциях анализа, синтеза и обобщения результатов исследования [3; 4]. Но вместе с тем обучающиеся должны понять, что ни один реальный процесс не может быть идеально описан ни с точки зрения физики, ни с точки зрения математики. Будет правильным и логичным представить его как совокупность некоторых процессов, каждый из которых, в свою очередь, будет упрощен, а также будут исключены некоторые малосущественные явления, принципиально не влияющие на рассматриваемый процесс в целом. При решении физических задач обучающиеся устанавливают определенные допущения, которые эту задачу упрощают, и определяют границы применимости проводимых расчетов. Другими словами, они строят физическую модель, с тем чтобы в дальнейшем использовать математический аппарат для количественной оценки изучаемого явления. Таким образом происходит переход из области реальных процессов в область физического и математического моделирования и оказывается, что решение любой физической задачи в зависимости от уровня ее сложности можно представить как процесс создания модели. В процессе решения задачи физическая модель явления перетекает в форму математической модели, описанной формальным языком уравнений. Стоит отметить, что для решения задачи, предполагающей рассмотрение не одного, а нескольких свойств объекта или анализ изменения состояния какой-либо системы как следствия трансформации внешних условий или параметров самой системы, будет необходимым построение нескольких моделей. И в этом случае, кроме установления причинно-следственных связей, требуется установление «иерархичности» разрабатываемых моделей. Решением таких задач будет совокупность моделей и допущений, каждая из которых будет иметь определенное место и долю в общем наборе моделей [5; 6].

Наиболее сложным представляется построение моделей реальных процессов. Такие модели должны строиться как пирамида – от фундаментального основания к острой вершине, которая будет вероятностной кульминацией, наиболее полно учитывающей все особенности процесса, и заканчивающейся точным математическим описанием, результаты которого не будут противоречить, а будут максимально приближены к результатам эксперимента.

Сегодня создание математических моделей физических явлений тесно связано с использованием численных методов, что значительно упростило этап построения математических моделей и приближение их к описанию реальных процессов и объектов. Использование программных продуктов при разработке математических моделей физических явлений привело к созданию нового направления – «вычислительной физики» [7; 8].

Использование численных методов и программных пакетов позволяет подходить к созданию обобщенной модели двумя путями: первый – создав общую

модель, дополнять ее частными моделями, и второй – проанализировав набор моделей, описывающих частные случаи, объединить их в сложную математическую модель, учитывающую все граничные условия и особенности.

Стоит отметить, что, говоря «все граничные условия», мы лукавим. Создавая модель, необходимо предвидеть возможность ее дальнейшего развития. Математическая модель физического явления не может быть окончательно сформированной, всегда должна оставаться возможность ее дальнейшего совершенствования. Модель должна быть развивающейся, «потенциальной», но всегда надо помнить, что усложнение неизбежно приведет к потере точности описания явления.

В случае построения сложных моделей, таких, которые рассматриваются при изучении теории нелинейных колебаний и волн, теории теплопроводности, вопросов космической баллистики, т.е. в случае многопараметрических систем, применение методов вычислительной физики становится не только возможным, но часто и необходимым ввиду сложности численного описания физических моделей таких явлений.

Если говорить об использовании вычислительной физики при изучении классической теории поля (электромагнитные, гравитационные), а также торсионных полей, то введение элементов вычислительной физики в лабораторный практикум будет являться объединением теоретических и экспериментальных исследований, интеграционной технологией проведения научного исследования, включающей в себя этап построения обобщенной физической и математической (вычислительной) моделей явления, этап исследования этой модели, а также этап прогнозирования развития модели при изменении параметров самой системы или условий, в которых она находится [9; 10; 11].

Особенностью применения таких программных продуктов, как Matlab, Scilab, или GNU Octave при исследовании различных полей, будет являться визуализация «невидимой» материи, что поможет обучающимся наиболее полно представить само изучаемое явление и его динамику.

Еще одним возможным применением вычислительной физики может быть решение задач по определению напряженности магнитного поля. Примером такой задачи может служить определение в разных точках пространства напряжённости магнитного поля, создаваемого бесконечно длинным тонким проводником (рис. 1), имеющим изгиб (квадратную петлю).

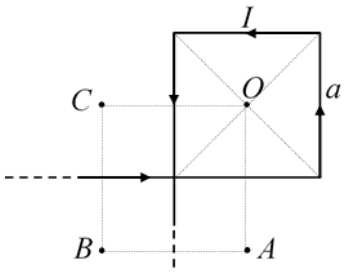


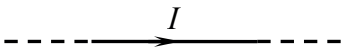
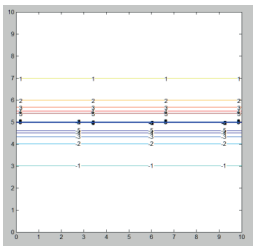
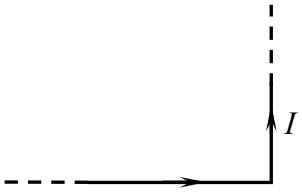
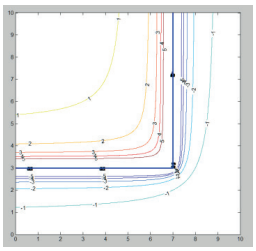
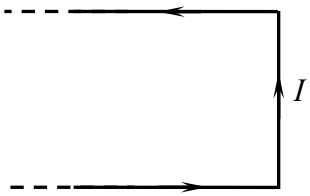
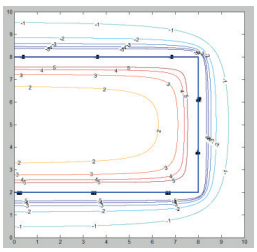
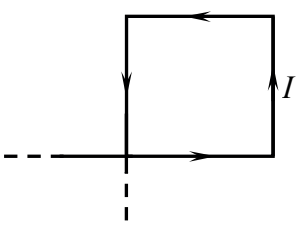
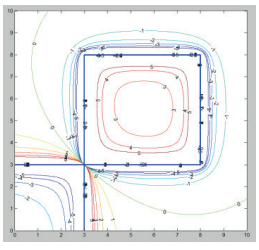
Рис. 1.

При решении этой задачи аналитически, схема разбивается на отдельные участки проводника, далее ищутся напряженности, создаваемые различными участками проводника, и в соответствии с правилами сложения эти напряженности суммируются. Результатом решения задачи будет количественное определение напряженности магнитного поля в точках О, А, В и С. Общей картины магнитного поля, создаваемого в пространстве данным проводником, при этом получено не будет.

Эту же задачу можно представить в виде исследовательского задания, если предложить обучающимся при помощи программных пакетов Matlab или GNU Octave разработать модель, которая даст представление об изменении параметров магнитного поля, создаваемого данным проводником с током. В ходе выполнения этого задания обучающимися будет получена визуальная модель, позволяющая рассматривать изменение магнитного поля проводника с током в зависимости от параметров самого проводника, а также силы тока в нем (табл. 1).

Таблица 1

Этапы создания модели магнитного поля проводника с током

1.		
2.		
3.		
4.		

Построение и рассмотрение моделей должно происходить поэтапно, от простого к сложному, формируя у обучающихся систему знаний на основе понимания их взаимосвязи.

Данную задачу, решение которой приведено выше, можно усложнить, предложив обучающимся найти поверхности, в которых напряженность магнитного поля, создаваемого проводником с током, будет иметь одинаковое значение, т.е. разработать пространственную модель магнитного поля, создаваемого этим проводником с током. В этом случае можно говорить о создании 3D-модели магнитного поля.

Абстрактность этой, как и любой компьютерной модели, можно подвергнуть критике. Но если в полной мере выполнены все требования к построению модели, и эта модель делает процесс познания более эффективным, то обучение физическому и математическому моделированию, объединенному в общий кластер «вычислительная физика», должно привести к формированию у обучающихся современного научного метода познания – метода моделей.

Говоря о перспективности использования элементов вычислительной физики в учебном процессе, стоит отметить, что в последнее время использование численных методов для получения аналитических решений нашло широкое применение в научной среде, а с развитием систем искусственного интеллекта граница между численными и аналитическими методами будет исчезать.

Библиографический список

1. Бордовский Г.А., Кондратьев А.С., Чоудери А.Д.Р. *Физические основы математического моделирования:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательский дом «Академия», 2005.
2. Кондратьев А.С. Физика как учебный предмет в третьем тысячелетии. *Физика в школе и вузе*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Лаптев В.В., Ларченкова Л.А. Проблемы и тенденции развития методики обучения физике как педагогической науки. *Физика в системе современного образования (ФССО-2019):* тезисы докладов XV Международной конференции. Санкт-Петербург, 2019; 15 – 20.
4. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Информационные технологии – вызовы современному образованию. *Научное мнение*, 2018; № 2: 10 – 18.
5. Живобродова С.А. Иерархичность как одно из основных требований, предъявляемых к математическим моделям при описании физических явлений в средней школе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2006; № 4 (22): 177 – 181.
6. Варфаламеева С.А., Ларченкова Л.А. Построение иерархии математических моделей при решении задач на закон сохранения импульса. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2017; № 183: 14 – 21.
7. Кондратьев А.С., Попов С.Е. «Вычислительная физика» – к вопросу об адекватности терминологии. *Физика в школе и ВУЗе:* Международный сборник научных статей. Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2004; 285 – 287.
8. Сухарев Е.М. Изучение элементов вычислительной физики в курсе общей физики технического вуза. *Евразийский научный журнал*, 2016; № 12: 18-19.
9. Попов С.Е. Исследование объектов в вычислительной физике. *Проблемы учебного физического эксперимента.* 2005; Выпуск 22, 115 – 117.
10. Щур Л.Н. Вычислительная физика и проверка теоретических предсказаний. *Успехи физических наук*, 2012; Т. 182, № 7: 787 – 792.
11. Сухарев Е.М. Вычислительная физика как часть курса общей физики для студентов информационных специальностей. *Аллея науки*, 2017; Т. 1. № 15. 690 – 693.

References

1. Bordovskij G.A., Kondrat'ev A.S., Chouderi A.D.R. *Fizicheskie osnovy matematicheskogo modelirovaniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2005.
2. Kondrat'ev A.S. Fizika kak uchebnyj predmet v tret'em tysyacheletii. *Fizika v shkole i vuze*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Laptev V.V., Larchenkova L.A. Problemy i tendencii razvitiya metodiki obucheniya fizike kak pedagogicheskoj nauki. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO-2019):* tezisy dokladov HV Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2019; 15 – 20.
4. Laptev V.V., Noskova T.N. Informacionnye tehnologii – vyzovy sovremennomu obrazovaniyu. *Nauchnoe mnenie*, 2018; № 2: 10 – 18.
5. Zhivobrodova S.A. Ierarhichnost' kak odno iz osnovnyh trebovanij, pred`yavlyaemyh k matematicheskim modelyam pri opisanii fizicheskih yavlenij v srednej shkole. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2006; № 4 (22): 177 – 181.
6. Varfalameeva S.A., Larchenkova L.A. Postroenie ierarhii matematicheskih modelej pri reshenii zadach na zakon sohraneniya impul'sa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2017; № 183: 14 – 21.
7. Kondrat'ev A.S., Popov S.E. «Vychislitel'naya fizika» – k voprosu ob adekvatnosti terminologii. *Fizika v shkole i VUZe:* Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 2004; 285 – 287.
8. Suharev E.M. Izuchenie `elementov vychislitel'noj fiziki v kurse obschej fiziki tehnicheskogo vuza. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*, 2016; № 12: 18-19.
9. Popov S.E. Issledovanie ob`ektov v vychislitel'noj fizike. *Problemy uchebnogo fizicheskogo `eksperimenta.* 2005; Vypusk 22, 115 – 117.
10. Schur L.N. Vychislitel'naya fizika i proverka teoreticheskih predskazanij. *Uspehi fizicheskih nauk*, 2012; T. 182, № 7: 787 – 792.
11. Suharev E.M. Vychislitel'naya fizika kak chast' kursa obschej fiziki dlya studentov informacionnyh special'nostej. *Alleya nauki*, 2017; T. 1. № 15. 690 – 693.

Статья поступила в редакцию 05.03.21

УДК 379.634:371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-132-134

***Gaiduk D.V**., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru*
***Zarechnev D.O.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*
***Zuev V.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru*
***Fedulov B.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

SOCIO-CULTURAL BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA. In the article, the socio-cultural foundations of the educational process are revealed through goal-setting, the socio-cultural ideal of the individual, in the methods and means of pedagogical activity. Analysis of student youth as an object of upbringing is given, problems of this process in modern conditions are revealed. Ccategories of personality and individuality are specified, the basics of personality is defined as a socially useful individuality and a socially significant subject of activity. The socio-cultural ideal is identified as a system-forming element of external and internal factors of personality development. The research identifies conditions for its implementation are identified. The methodology of upbringing is proposed, in which the process of personality development is carried out through the formation of its internal structures and substantiates the need for the implementation of socio-cultural foundations in pedagogical activity.

Key words: **socio-cultural foundations, educational process, student youth, goal-setting, personality, individuality, socio-cultural ideal.**

***Д.В. Гайдук**, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: altaik@mail.ru*
***Д.О. Заречнев**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*
***В.М. Зуев**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: altaik@mail.ru*
***Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ

В статье социально-культурные основы воспитательного процесса раскрываются через целеполагание, социально-культурный идеал личности, в методах и средствах педагогической деятельности. Дается анализ студенческой молодежи как объекта воспитания, выявлены проблемы этого процесса в современных условиях. Уточняются категории «личность» и «индивидуальность», сущность личности определена как общественно-полезная индивидуальность и социально значимый субъект деятельности. Социально-культурный идеал выделен как системообразующий элемент внешних и внутренних факторов

развития личности, а также выявлены условия его реализации. Предложена методика воспитания, в которой процесс развития личности осуществляется через формирование ее внутренних структур, обосновывается необходимость реализации социально-культурных основ в педагогической деятельности.

Ключевые слова: **социально-культурные основы, воспитательный процесс, студенческая молодежь, целеполагание, личность, индивидуальность, социально-культурный идеал.**

В современных социально-экономических процессах происходят существенные изменения, которые касаются и духовных приоритетов, которые влияют на социализацию молодежи, что определяет потребность в совершенствовании воспитательного процесса в образовательных организациях России. Учитывая социокультурную обусловленность воспитания, в качестве одного из направлений решения данной задачи выделены и раскрыты социально-культурные основы воспитательного процесса, что определяет актуальность данной работы.

Социально-культурные основы воспитания представляют собой комплекс мировоззренческих положений различных наук. В философии рассматриваются аксиологические аспекты социально-культурной деятельности, им посвящены работы Р.Ф. Абдеева, М.Я. Боброва, А.А. Ивина, В.П. Тугаринова. Раскрытие ценностей культуры как целостного образования представлены в исследованиях В.С. Библера, З.Т. Гасанова, А.Г. Здравомыслова, М.С. Кагана. Теоретические основы культурно-исторического подхода раскрыты психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия. Аксиологический подход к системе ценностей исследован М. Вебером, Дж. Дьюи, М. Рокичем, Ш. Шварцем, В.А. Ядовым, в частности в системе образования – Г.Н. Волковым, Б.С. Гершунским, Н.Д. Никандровым, В.А. Сластениным.

Для реализации социально-культурных основ в воспитательном процессе необходимо, прежде всего, определиться с его целеполаганием – без выделения цели не может быть никакой деятельности. Исходными положениями для систем воспитания являются две модели – объективно-всеобщая и субъективно-индивидуальная [1, с. 8]. Основными в них выделяются идеи антропоцентризма и социоцентризма. В антропоцентрической модели ведущее место занимает обучающийся и его индивидуальные потребности, реально обеспечивающие биологическое и индивидуальное выживание, другие люди и общество не имеют реальной ценности и фактически выступают средством и средой выживания. В социоцентрической модели ведущее место занимают социальные ценности и потребности, такие как служение, созидание, единение на благо общества; базовые ценности: нравственность, социальная справедливость, коллективизм, забота о других, индивидуальные ценности, рассматриваются не отдельно, а только в гармоничном сочетании с социальными.

С точки зрения социально-культурных основ целеполагание в воспитательном процессе возможно рассматривать только в рамках социоцентрической модели, для реализации антропоцентрической воспитание как социальная функция вообще не нужна и противоестественна. Таким образом, цель воспитания может быть определена как развитие личности человека, отражающее его социальную сущность, которая представляет собой устойчивую систему социальных качеств и черт. Эти качества способствуют постановки целей, направленных на развитие деятельности, которая приносит пользу как себе, так и обществу, а отношения строятся на гармоничном сочетании интересов самого человека и других людей и общества в целом.

Рассматривая процесс целеобразования для воспитания, необходимо сформулировать ведущую идею, определяющую базовые категории: добро – зло, нравственно – безнравственно, справедливо – несправедливо, то есть в обществе должна быть единая для всех идейная социально-культурная основа, узаконенная конституционно в виде идеологии. Для российского менталитета социально-культурной идеей является общенациональная идея. Ее сущность в служении – как смысле жизни, созидании – как цели деятельности и единении – как принципе построения отношений [2, с. 25].

Социально-культурные основы воспитательного процесса в качестве средства выделяют потребность в образце или идеале для воспитания и самовоспитания профессионально значимых качеств, без которых невозможно совершенствование личности [3, с. 10]. В качестве социально-культурных идеалов личности до недавнего времени выделялись следующие: патриоты-воины, жертвенники-первопроходцы, производители-созидатели, творцы-просветители, труженики-кормильцы. Следовательно, образовательные программы должны задавать целевые установки и в своем содержании раскрывать социально-культурные идеалы личности как реальные образцы для подражания.

Современная молодежь сегодня имеет принципиальные отличия в своем развитии от предыдущих поколений, которые должны учитываться в воспитательном процессе. Анализ ее ценностных ориентаций свидетельствует как о положительных, так и отрицательных тенденциях, которые вызывают серьезные проблемы при организации воспитательной работы в современных условиях.

К положительным тенденциям можно отнести следующие положения: непредвзятое отношение к процессам и явлениям общественной жизни; признание плюрализма в идеях; активная позиция при отстаивании своих мнений; высокая адаптивная способность к изменению социальных условий; ориентация только на настоящее; расчёт на свои индивидуальные возможности; высокая социальная, культурная и географическая мобильность; завышенное чувство справедливости; толерантность в отношениях с людьми разных статусов и направленности.

К отрицательным тенденциям необходимо отнести следующее: отсутствие критического мышления, неспособность объективно оценивать информацию, поступающую от различных источников; отсутствие исторической памяти и осведомленности об управлении общественными процессами; клиповое и фрагментарное сознание; завышенная самооценка и личные амбиции, которые проявляются в безразличии к другим людям и обществу; ориентация на мажорно-либеральное мировоззрение, интерес к сфере развлечений и компьютерным играм; несоблюдение здорового образа жизни [4, с. 71].

Образовательные организации способствуют развитию социально-культурных потребностей и ценностей студентов, но эффективности в воспитательной работе сегодня недостаточно, это связано с тем, что делается упор, в основном, на обучение, которое предоставляет только соответствующий уровень знаний.

Анализ различных источников позволяет выделить основные факторы, от которых зависит развитие личности: внешняя среда, внутренняя среда и педагогическое воздействие. Внешняя среда – социально-экономические условия; общепринятые в обществе образцы поведения и идеалы; образовательная деятельность. Внутренняя среда – это внутренние психологические механизмы самоорганизации, определяющие процессы формирование личностных структур, от которых зависит направленность человека, характер его деятельности и поведения.

Все эти факторы в совокупности определяют процесс социализации: каково их содержание – такой тип личности и формируется в обществе. Варианты могут быть различные – от социально-нравственной личности до антисоциальной. Для формирования личности как общественно полезной индивидуальности и социально значимого субъекта деятельности требуется наличие соответствующих внешних, внутренних факторов и целенаправленного педагогического воздействия.

Социально-культурное воспитание как внутренний фактор проявляется в качестве выделяемого идеала личности, который представляет собой образец для подражания и выделяется в качестве цели воспитания и самовоспитания. Сегодня понятие идеалов размыто, негативное воздействие на общественное сознание оказывает ряд информационных средств, которые формирует клиповое сознание [5, с. 16].

В социально-культурной сфере проблема воспитательного процесса возникла с пересмотром категорий «личность» и «индивидуальность», в 90-х годах произошла переориентация этих понятий в пользу последней. Практически формирование социальной сущности личности была исключена из целеполагания в образовательной деятельности, что привело к тому, что ценности и потребности других людей и общества стали терять свою значимость. Если признать ведущей характеристикой человека индивидуальность, а личность как социально значимый субъект недооценивать, то такое положение вообще отрицает необходимость и возможность воспитания. Несомненно, такое качество, как индивидуальность – одна из основных характеристик человека, и она проявляется во всех отношениях и в деятельности, но не является системообразующей и полноценно не характеризует человека как социальное существо. На наш взгляд, только личность в традиционном понимании должна быть выделена как системообразующая характеристика человека и являться объектом для воспитания.

В социально-культурном воспитании категория «личность» выделяется как в качестве субъекта, так и объекта. Сразу следует отметить, что это понятие сегодня не имеет однозначного толкования – от смешивания его с понятием индивидуальность и приписыванием ему свойств личности. В работе характеристика личности определяется исходя из социальной сущности человека, включая субъектность и индивидуальность, и конкретизирует в них социальную составляющую с высоким уровнем нравственного (гуманистические ценности и идеальные потребности), профессионального (профессиональная компетентность) и культурного (способность к саморазвитию через прогрессивное преобразование окружающего мира) развития.

На основе рассмотренных социально-культурных основ разработана методика воспитательной работы, которая обеспечивает преобразование личности человека из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся, когда личность сама выбирает условия для своего совершенства. В качестве направлений воспитательного процесса в методике выделены следующие: патриотическое, гражданское, историческое, нравственное, правовое, семейное и профессиональное воспитание. В связи с этим методика предполагает комплексно применять следующие подходы: синергетический, контекстный и системно-деятельностный и личностно ориентированный [6, с. 95].

В методике социально-культурного воспитания определен ряд условий для развития личности, основные из которых следующие: 1. Для социально-культурного воспитания во внешних факторах должны присутствовать социальная защищенность и справедливость, реальная забота обо всех гражданах со стороны государства и конституциализированы общепринятые социально-культурные идеалы. 2. В воспитательном процессе социально-культурные идеалы должны реализовываться через все общественные институты и в первую очередь – через систему образования. 3. В образовательных программах выделены целевые установки, в которых социально-культурные идеалы личности раскрываются как

реальные образцы для подражания. 4. Ведущее значение имеет социально-нравственное содержание и направленность всех учебных дисциплин, в первую очередь таких как философия, литература, история, обществознание. 5. Педагогическая деятельность должна формировать социально значимые черты и качества, активизирующие внутреннюю и внешнюю сторону мотивации к саморазвитию. 6. В обществе необходимо создать условия для недопущения негативного отношения к России в любых средствах информации. Следовательно, современная система образования нуждается в реализации социально-культурных основ, обеспечивающих развитие личности как общественно полезной индивидуальности и социально значимого субъекта деятельности.

Одним из направлений в методике определена поэтапная работа по изучению выдающихся личностей, которые выделяются в качестве идеалов для подражания в воспитательном процессе. Первый этап включает получение общего представления о выдающихся личностей из их биографии, воспоминаний современников, оценок историков; изучаются особенности характерных черт, ценностей. Второй этап включает изучение основных направлений деятельности выдающихся личностей в зависимости от профессиональной направленности. Третий этап предусматривает разработку проектов, написание рефератов, докладов, которые обучающиеся защищают на различного рода общественных мероприятиях, где выражают личное мнение о конкретном известном человеке.

Выдающиеся личности для подражания определяются в соответствии с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Апробация предложенной методики проходила на базе различных образовательных организаций. В Алтайском институте культуры образцы для подражания определялись по профессиональной направленности, так, например, рассматривались такие известные художники, как И. Айвазовский, В. Васнецов, К. Брюллов, И. Грабарь; известные композиторы: М. Глинка, С. Рахманинов, С. Прокофьев, Д. Шостакович; хореографы: Т. Баганова, В. Варнава, О. Глушков, А. Кайдановский; библиотекари: И. Крылов, В. Одоевский, И. Бунин, С. Маршак. Для Барнаульского юридического института МВД РФ в качестве профессиональных идеалов для воспитания выделялись такие известные сотрудники милиции и полиции, как И. Путилин, И. Бодунов, С. Кондратьев, А. Кошко.

Эффективность предлагаемого подхода в воспитательном процессе определялась путем проведения опытно-экспериментальной работы и сравнения результатов в контрольных и экспериментальных группах обучающихся. В качестве критериев воспитанности были выделены следующие: теоретическое сознание, ценностные ориентации, социальные потребности. Из анализа полученных результатов определено, что уровень теоретического сознания в экспериментальных группах был выше, чем в контрольных на 25,9 – 28,3%, по ценностным ориентациям – на 31,4 – 33,2%, по социальным потребностям – на 30,7 – 32,4%. Проверка полученных данных осуществлялась с помощью статистического метода и подтвердила значительную разницу показателей для контрольных и экспериментальных групп.

Таким образом, учитывая социокультурную обусловленность воспитания, в статье уточняются ценностные основания построения воспитательного процесса в современных условиях. Исследование выполнено на основе интеграции различных направлений и междисциплинарного подхода в контексте педагогической составляющей социально-культурной деятельности. Теоретические положения, полученные в исследовании, могут быть применены при создании программ воспитания студенческой молодежи в образовательных организациях России.

Библиографический список

1. Григорьева Т.С. *Концепция культурного идеала К.Н. Леонтьева*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1993.
2. Федулов Б.А. *Аксиологические основы общенациональной российской идеи*: монография. Барнаул, 2004.
3. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсантов вуза МВД России*: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2011.
4. Абрамова М.А. Отношение молодежи к своему материальному положению и деньгам. *Гуманитарные науки в Сибири*. 2009; № 3: 6 – 72.
5. Бланца Д.А. Особенности формирования социального идеала. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 51: 12 – 18.
6. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

References

1. Grigor'eva T.S. *Koncepciya kul'turnogo ideala K.N. Leont'eva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1993.
2. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei*: monografiya. Barnaul, 2004.
3. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursantov vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2011.
4. Abramova M.A. Otnoshenie molodezhi k svoemu material'nomu polozheniyu i den'gam. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 2009; № 3: 6 – 72.
5. Blanuca D.A. Osobennosti formirovaniya social'nogo ideala. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 51: 12 – 18.
6. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevyh igr v vospitatel'noj rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 37.036 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-134-138

***Gordeeva E.N.**, adjunct, Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel, Academy of Management of the Interior Ministry of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ekategor@yandex.ru*

FEATURES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES. The article reveals a problem of implementation of pedagogical activities for the development of aesthetic culture of employees of bodies of internal affairs. The study is based on of scientific works on legal pedagogy and scientific literature in the field of personality-oriented education, it is concluded that the peculiarity of pedagogical activity for the development of aesthetic culture of employees of the internal affairs bodies, interpreted as pedagogical support, is expressed in helping the employee to achieve the goal or overcome difficulties in situations of development of his aesthetic culture and is applicable in the case of indirect influence of the teacher on the pupil in all types of situations of personal development of the latter. The situational stages of the development of the aesthetic culture of employees are presented, each of which is compared with the option of pedagogical support, which lies in managing the parameters of the professional and service (educational) environment. The results of the experiment allow to conclude that the pedagogical support for the development of the aesthetic culture of the employees of the Department of Internal Affairs, based on the situational model of their personal interaction with the aesthetically developing professional and service (educational) environment, compensates for the costs of the traditional design of training and education of employees.

Key words: **pedagogical activity, pedagogical support, aesthetic culture of employees of internal affairs bodies, personality-oriented education, situational and environmental approach.**

***Е.Н. Гордеева**, адъюнкт, Академия управления МВД России, г. Москва, E-mail: ekategor@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье раскрывается проблема осуществления педагогической деятельности по развитию эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел. На основе изучения научных работ по юридической педагогике и научной литературы в области личностно ориентированного образования делается вывод о том, что особенность педагогической деятельности по развитию эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел, интерпретируемая как педагогическая поддержка, выражается в содействии сотруднику в достижении цели или преодолении затруднений в ситуациях развития его эстетической культуры и применима в случае опосредованного влияния педагога на воспитанника во всех типах ситуаций развития личности последнего. Представлены ситуационные этапы развития эстетической культуры сотрудников, каждому из которых сопоставлен вариант педагогической поддержки, заключающийся в

управлении параметрами профессионально-служебной (образовательной) среды. Приведенные результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что педагогическая поддержка развития эстетической культуры сотрудников ОВД, основанная на ситуационной модели их личностного взаимодействия с эстетически развивающей профессионально-служебной (образовательной) средой, компенсирует издержки традиционного проектирования обучения и воспитания сотрудников.

Ключевые слова: **педагогическая деятельность, педагогическая поддержка, эстетическая культура сотрудников органов внутренних дел, личностно ориентированное образование, ситуационно-средовой подход.**

Эстетическое воспитание сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) в профессионально-служебной среде, особенно на первоначальном этапе, сопровождается активным участием педагогического работника и его деятельностью. Однако в педагогических исследованиях, проведенных за последние годы в области юридической и военной педагогики, обращение к личности педагогического работника зачастую отсутствует, не исследуется характер деятельности педагогических работников, хотя педагогический процесс создается педагогом, и его результативность напрямую зависит от культуры и мастерства последнего [1]. Так, педагогическая деятельность зачастую сводится к использованию набора инновационных технологий, методик, методов, средств (И.Ю. Воробьев, Д.А. Воронов, М.В. Ермолов, М.Г. Иванов, Н.Н. Маркелов, Е.П. Панкратова, Н.И. Привалов, Е.В. Сухарева и др.). Применение инновационных технологий и подходов в обсуждаемых исследованиях сочетается с таким феноменом авторитарной педагогики, как воздействие (Е.В. Сухарева, Н.И. Привалов, И.Ю. Воробьев), роль педагога представлена в качестве транслятора ценностей (М.В. Ермолов, Е.П. Панкратова), декларируемый личностно ориентированный подход в педагогической деятельности не раскрывается (Н.Н. Маркелов, Д.А. Воронов). При этом воспитанники, курсанты, обучающиеся отнесены авторами к объектам воздействия, субъектами педагогического процесса выступают исключительно педагогические работники (Н.Н. Маркелов, М.Г. Иванов, М.В. Ермолов).

В настоящее время профессионализм педагогического работника рассматривается с позиций его возможности обеспечения условий для личностного роста, развития субъектного потенциала воспитанника (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Е.А. Крюкова, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Н.В. Ходякова и др.), что возможно при смене парадигмы образования со «знаниевой» (традиционной) на личностно развивающую, ориентированную на формирование субъектного потенциала личности, управляемого ее ценностно-смысловой сферой, на основе личностной включенности в свободный обмен мнениями, идеями [2].

Безусловно, педагогические задачи, стоящие перед педагогическими субъектами (руководителями, педагогами, наставниками, сотрудниками подразделений по работе с личным составом) в правоохранительных органах, специфичны, как и возникающие перед ними проблемы, а также педагогические способы их решения. Они обусловлены требованиями профессионально-служебной среды, ее регламентированностью, основанной на субординации и дисциплине, спецификой правоохранительной деятельности, что, по мнению И.В. Горлинского, сдерживает установление партнерских отношений между ними, ограничивает доверие, отрицательно влияя на сотворчество в образовательном процессе и, как следствие, снижая качество профессиональной подготовки специалистов для системы МВД. Ряд представителей научной школы юридической педагогики, придерживаясь традиционных педагогических принципов, в то же время предлагают гуманизировать образовательный процесс в правоохранительных органах. Так, А.М. Столяренко и Л.Т. Бородавко отмечают необходимость организации образовательного процесса в системе МВД в соответствии с закономерностями становления субъектных и личностных качеств воспитанников, учетом психологических закономерностей адаптации и развития личности в профессиональной среде. И.В. Горлинский и А.Д. Лазукин основополагающими принципами построения педагогической системы профессионального образования в системе МВД считают принципы демократичности, гуманизации с опорой на принципы педагогики сотрудничества.

Как показывает анализ работ представителей школы педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова) [3], педагоги-новаторы, опираясь на принципы гуманного отношения к ученикам, выдвинули следующие основные принципы педагогической деятельности:

– учет потребностей личности, уважение ее индивидуальных предпочтений, действенная помощь ученику в затруднительной для него ситуации;

– создание средовых условий поддержки в виде сопереживания, поощрения, стимулирования, повышения его самооценки, развития его «самости»;

– организация межличностного взаимодействия между всеми участниками педагогической деятельности на основе доверия, диалога и равноправного партнерства;

– проявление уважения к целостности личности воспитанника, предоставление ему самостоятельности, свободы выбора;

– индивидуальный подход и дифференциация деятельности педагога в зависимости от этапа личностного развития;

– возможность влияния на личность ученика только личности значимого «Другого» – педагога, обладающего такими личностными качествами, как заинтересованность в развитии воспитанника, широкая эрудиция, проявление в общении эмпатии, уважения, педагогического такта и т.д.

Развивая идеи педагогики сотрудничества, О.С. Газман и его единомышленники (Т.В Анохина, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) разрабатывали в 90-е годы XX века инновационную образовательную технологию педагогической поддержки, определяемую О.С. Газманом как деятельность педагогических работников-профессионалов, направленную на оказание «превентивной и оперативной помощи воспитанникам в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором» [4].

Рассматривая понятие «поддержка», можно встретить в теоретических источниках следующие его определения: «помощь», «опора для кого-нибудь», «одобрение», «содействие кому-либо, выражающееся в оказании помощи, покровительстве, заботе», «то, что сохраняет чью-либо жизнеспособность, подкрепляет, усиливает кого-либо», «является моральной опорой, вселяет уверенность, ободряет», «предоставление того, что другому необходимо», «обеспечение признания, одобрения, подбадривания». Из этого краткого обзора определений можно сделать вывод о том, что педагогическая поддержка представляет собой деятельность педагога, основанием которой служат знания в области психологии и педагогики, направленная на оказание помощи в виде одобрения, заботы, укрепления личностных качеств, выражающаяся в создании необходимых условий для преодоления затруднений воспитанника.

В.П. Бедерханова под педагогической поддержкой понимает психолого-педагогическую деятельность, «обеспечивающую процессы индивидуализации человека, в каком бы возрасте он не находился» [5], а также создание профессиональной образовательной среды с заданными характеристиками [6]. Это мнение разделяет и И.С. Якиманская, которая в осуществлении педагогической поддержки видит помощь воспитаннику в признании его уникальности, становлении его как личности, создании условий для максимальной реализации его способностей [7]. Н.Н. Михайлова главную цель педагогической поддержки видит в сопровождении человека в процессах реализации его потребности в автономии, постепенном овладении процессом самосознания через рефлексию возникающих у него проблем и предоставлении возможности приобретения опыта выбора собственной позиции по отношению к ситуации [8]. Н.Б. Крылова придает педагогической поддержке более широкий смысл и представляет ее как «элемент любого со-трудничества и взаимодействия»[9], которые проявляются в позитивном отношении к деятельности субъекта, готовности со-действия его начинаниям и само-реализации, что предполагает равные партнерские взаимоотношения. По ее мнению, педагогическая поддержка ожидаема и необходима в ситуациях самоопределения (самоориентировки, самоидентификации, нравственного выбора, самообоснования, саморефлексии), в которых человек находится практически постоянно, попадая в новую для него среду. Она возможна в случае опосредованного достижения педагогических целей – оказания содействия (сотрудничества, сопровождения, сопереживания) процессам автономности и независимости личности, ее самодеятельности, проявлению личностной активности в достижении цели или решении проблемы.

Изучение результатов исследования Т.В. Анохиной [10] позволило выделить следующие функции осуществления педагогической поддержки: диагностическая (наблюдение, диагностика); проектировочная (проектирование возможностей и стимулов среды, особая педагогическая деятельность в ситуациях затруднений) и рефлексивная (совместная рефлексия, фиксация приобретения нового опыта жизнедеятельности, ценностно-смысловых новообразований, выбор новых стратегий действий).

Представляя педагогическую поддержку как взаимодействие педагога и развивающейся личности, многие ученые-педагоги (В.А. Кан-Калик, Л.Н. Седова, Л.М. Митина, Н.А. Аминов и др.) ведущую роль отводят в ней общению [11].

О требованиях к педагогу как профессионалу, обладающему знаниями о благоприятных и неблагоприятных факторах образовательной среды, пишет В.И. Слободчиков [12]. По мнению исследователя, профессиональный педагог создает и поддерживает среду, способствующую развитию обучающихся, а ее неблагоприятные, разрушительные условия блокирует.

По мнению Н.Б. Крыловой, совместные действия воспитанника и педагога по решению проблем предваряют переход к ситуации, когда воспитанник, преодолевая трудности, обретает самостоятельность в решении своих проблем, «получает дополнительный жизненный и нравственный опыт» [13], что соответствует логике развития ситуаций согласно ситуационно-средовому подходу (Н.В. Ходякова).

Н.В. Ходякова конкретизирует понятие педагогической поддержки как педагогической деятельности, осуществляемой «на основе профессионально-личностного опыта педагога, его непрерывного саморазвития и изменения параме-

тров образовательной среды» [14]. Педагогическая поддержка в случае развития эстетической культуры сотрудников ОВД заключается в анализе и диагностике взаимодействия личности и среды, определении уровня субъектной активности личности и соответствующего ему типа личностной ситуации (ситуация эстетического восприятия, эстетико-праксеологическая ситуация, ситуация эстетической коммуникации и формирования личностной эстетической оценки, ситуация эстетического творчества и самоизменения), в проектировании и конструировании среды, соответствующей продвижению личности в направлении ситуации следующего этапа (зоны ближайшего развития), а также в оценке результативности использования конкретных элементов среды и их комбинаций на основе критерия перехода личности на следующую стадию средового взаимодействия. Методические условия педагогической поддержки развития эстетической культуры сотрудников ОВД раскрываются в процессе позитивного принятия педагогом индивидуально-психологических особенностей личности, поддержки выбора ею индивидуальной траектории развития, поиска личностных смыслов эстетической деятельности и творческого самоопределения в ней, доверительного диалога и сотрудничества.

Проектирование развития эстетической культуры сотрудников осуществляется в соответствии с ситуационными этапами развития личности и сопровождается педагогической поддержкой на каждом этапе. Для определения ситуации, в которой находится сотрудник, и реализации соответствующей педагогической поддержки необходимо проведение диагностики с помощью верифицированных методик, после чего педагогический субъект определяется со стратегией осуществления педагогической поддержки, выбирает формы, методы и средства педагогической деятельности. Осуществляя опосредованное влияние на развитие личности, педагог индивидуально подбирает, комбинирует и преобразует стимулы и возможности развивающей среды. Итоговая композиция базируется не только на особых педагогических знаниях и навыках, но в большей мере на личностном опыте педагога-руководителя, который становится особым источником содержания воспитания и обучения и средством педагогической деятельности.

Рассмотрим ситуации развития эстетической культуры сотрудников ОВД и сопоставим каждый из вариантов педагогической деятельности.

Педагогическая поддержка сотрудника на первом этапе развития (*ситуация эстетического восприятия*) помогает ему преодолеть когнитивные и психологические барьеры восприятия и понимания, приобрести необходимую готовность к дальнейшей практической деятельности в ней. На данном этапе с целью адаптации к эстетизированной профессионально-служебной среде педагог (руководитель) использует традиционные формы занятий – групповые лекции, беседы, семинары-лекции с наглядно-иллюстративным сопровождением и с использованием медиа-средств. Педагогическая поддержка в этой ситуации выражается в максимальном контроле профессионально-служебной среды, т.к. в случае негативного развития ситуации среда может выступать в роли личностно-подавляющей, оказывать деструктивное воздействие на когнитивно-психологическую структуру личности. Не справляясь с представленным объемом новой эстетической информации или не будучи способной конструктивно ее воспринимать, личность переживает отрицательные эмоции, при этом уровень ее эстетической культуры не соответствует требуемому уровню восприятия и подготовленности. Негативное развитие ситуации эстетического восприятия требует от педагога внесения коррективов в средовое наполнение с целью преодоления деструктивного воздействия среды и затруднений личностного развития. В этом случае возможно решение проблемы с помощью индивидуальной воспитательной работы с сотрудником, задания образца в освоении эстетической среды – эстетичного общения, поведения, имиджа. Негативные эмоции, переживаемые сотрудником в случае неуспеха, психологический дискомфорт возможно устранить посредством насыщения среды позитивными эмоциональными стимулами (гуманизация общения, индивидуализация обучения, проявление эмпатии).

На этапе самостоятельной эстетической деятельности (*эстетико-праксеологическая ситуация)* педагогический субъект реализует педагогическую поддержку, управляя параметрами профессионально-служебной среды в зависимости от проявления активности сотрудников, объективной оценки эстетичности их деятельности. Педагогическая поддержка заключается в варьировании временными и пространственными параметрами образования (время – определение наиболее удобного для сотрудников времени проведения занятий, например, в зависимости от суточных нарядов и дежурств; место – выбор наиболее эстетически привлекательного пространства с точки зрения сотрудников), организация разнообразного информационно-эстетического обеспечения, предоставление на выбор учебного материала; в культурно-досуговой деятельности: разнообразие предлагаемых экскурсионных программ, памятных вечеров, встреч, викторин, образовательных игр, игр-драматизаций, конкурсов; выбор для просмотра кинофильмов, театральных постановок, предоставление возможностей для участия в кружках художественной самодеятельности различного направления, народных праздниках с целью изучения культурных обычаев и обрядов, выбор которых определен сотрудниками на основе их интересов и потребностей, выявленных в ходе индивидуальных бесед, опросов, тестирования, анкетирования. Педагогическая поддержка также выражается в обеспечении вариативности эстетических контактов при встрече со значимыми «Другими» – педагогами, наставниками, ветеранами, представителями творческих профессий, проведении ими встреч и тренингов. Педагогическая поддержка развития эстетической культуры сотрудника состоит в совместном выборе задач и предметов эстетической деятельности. Соревновательность, создаваемая на этом этапе (участие в различных конкурсах, рейтинги по разнообразным направлениям, в том числе и по показателям эстетического индивидуального имиджа), должна соответствовать принципу объективности и гуманизма, а анализ педагога (руководителя) своей деятельности включать рефлексию ошибочных действий. В случае завышенной самооценки личности, искажающей самостоятельную регуляцию поведения, направленность развития субъекта, ее взаимодействие и коммуникация осуществляются по принципам эгоцентризма и чрезмерных амбиций, выраженной демонстрации исключительности собственных усилий и недооценивания роли других. В случае диагностирования неадекватно завышенной самооценки педагогический субъект проводит индивидуальное психологическое консультирование, индивидуальные беседы, использует деловые игры, тренинги. В целом на этапе самостоятельной эстетической деятельности педагогическая поддержка направлена на сопровождение и обеспечение свободного выбора сотрудника и его самостоятельной эстетической деятельности в проектируемой среде.

В *ситуации эстетической коммуникации и формирования у сотрудника личностной эстетической оценки*, опыта рефлексии своих деятельности, общения, поведения функции педагогической поддержки изменяются – уточняются представления педагогического субъекта о личности сотрудников, анализируется эстетичность собственной деятельности, создаются условия для обмена эстетическими ценностями и смыслами с сотрудниками в процессе диалогической коммуникации. Педагогическая поддержка ситуации «глубинного общения» (Г.С. Батищев), «диалога культур» (В.С. Библер) сотрудника и педагога (руководителя), состоит в обеспечении его герменевтичности, в проявлении «субъективной реальности» педагога (его нравственных ценностей, эстетических смыслов, собственного отношения к эстетической реальности), в обозначении эстетико-педагогической позиции в организованных им проблемных беседах, дискуссиях, социально-ролевых играх на темы, предоставляющие возможность нравственного выбора стратегии поведения, общения и деятельности; в активизации социокультурных, диалогических, личностных контекстов, способствующих самопознанию и самореализации, умению сочувствовать, сопереживать, понимать другого человека; в гуманитаризации изучаемого материала; в организации экскурсий с последующим обсуждением в форме диспутов, помогающих развивать «диалогическое мышление». В целом на данном этапе педагогическая поддержка ориентирована на обеспечение условий для свободного ценностно-смыслового самоопределения сотрудника и принятия им нравственной ответственности за процесс и результаты своего труда. Она заключается также в презентации образцов собственного эстетического саморазвития, а также целостных эстетических образов выдающихся личностей (офицеров, профессионалов, общественных деятелей, представителей художественной интеллигенции). На данном этапе наиболее полно проявляется эстетическая сущность педагогической поддержки, которую В.В. Сериков раскрывает в эстетических возможностях педагога (его индивидуальность, эстетический вкус, педагогический такт), эстетико-рефлексивной направленности содержания образовательной деятельности, использовании художественных источников, в эстетичном педагогическом имидже.

На этапе целостной, творческой ориентировки (*ситуация эстетического самовыражения и самоизменения*) педагогическая поддержка состоит в наблюдении за процессом и предоставлении сотруднику полной свободы в конструировании среды при снятии контроля за ней. В случае негативного развития личности на данном этапе сотруднику необходимо оказание психолого-педагогической помощи и совместный смысловой поиск «точки возврата».

С целью выявления эффективности педагогической поддержки по развитию эстетической культуры сотрудников ОВД нами был разработан необходимый диагностический инструментарий – авторская анкета «Эстетическая культура сотрудников ОВД», которая на основе адаптации комплекса методик (В.С. Аванесова, В.И. Андреева, В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, Н.И. Рейнвальд) позволила нам делать заключение о степени развития этого качества как целостного свойства личности сотрудников на начальном и завершающем этапах эксперимента. Комплексная анкета дала возможность фиксировать изменения субъектных позиций сотрудников: ценностное отношение к эстетике повседневности, возможностям проведения досуга; потребности в выборе коммуникантов, идеалов-образцов, тем для обсуждения; практическая реализация эстетической культуры в имиджевой составляющей сотрудника ОВД: отношение к форменной одежде, вредным привычкам (курению) и инвективной лексике; осознание роли искусства в жизни индивида, музыкальные и кинематографические предпочтения; развитость эмоционально-чувственной сферы личности в восприятии окружающей действительности.

С учетом предложенных Н.В. Ходяковой ситуационных этапов развития личности в образовательной среде нами условно были выделены четыре уровня развития эстетической культуры сотрудников ОВД: *адаптивный* уровень, соответствующий ситуационному этапу эстетического восприятия; *селективный* – эстетико-праксеологическому ситуационному этапу, *рефлексивный* – ситуационному этапу коммуникации и формирования личностной эстетической оценки, *созидательный* – ситуационному этапу эстетического самовыражения и самоизменения.

Разработанный ситуационно-средовой проект программы развития эстетической культуры сотрудников для занятий во внеучебной деятельности, состо-

ящий из 12 разделов: «Этикет и деловое общение»; «Культура устной и письменной речи сотрудников ОВД»; «Особенности виртуальной коммуникациии сотрудников ОВД»; «Коммуникативная толерантность сотрудника ОВД»; «Межкультурная коммуникация как основа межкультурного диалога»; «Героическое как категория эстетики»; «Героические поступки сотрудников органов внутренних дел»; «Искусство как источник и средство формирования эстетической культуры»; «Изобразительное искусство как средство формирования положительного имиджа сотрудников органов внутренних дел»; «История возникновения и роль плакатной живописи в воспитательной работе с сотрудниками органов внутренних дел СССР»; «Исторические образы сотрудников ОВД в фотоискусстве»; «Положительный образ сотрудника ОВД в отечественном кинематографе»; «Образ сотрудника правоохранительных органов в мультипликации»; «Женские образы сотрудников ОВД, созданные средствами различных искусств»; «Имидж сотрудника правоохранительных органов»; «Сопоставление медийного образа и реальности», позволил нам перейти к осуществлению педагогического эксперимента.

Формирующий вспомогательный эксперимент был проведен в период с сентября по декабрь 2020 года на базе Волгоградской академии МВД России, экспериментальная группа составила 144 курсанта-слушателя. Контрольная группа состояла из курсантов-слушателей Омской академии МВД России в количестве 149 человек, где педагогическая деятельность осуществлялась традиционными, привычными способами.

Для групп слушателей адаптивного уровня развития педагогическая поддержка выражалась в предъявлении структурированной информации о речевых правилах делового общения и сотрудничества, о нормах этики, правилах самопрезентации сотрудников в сети Интернет. В качестве средовых возможностей слушателям предлагались соответствующие памятки и видеосюжеты с эталонными образцами делового общения. Педагогический процесс предусматривал со стороны педагогического субъекта проявление доброжелательности и профессионального такта, культуры речи, эстетически грамотного построения учебной среды. Практиковался анализ значимости самостоятельно поставленных курсантами целей эстетической деятельности и эффективности отбираемых для их реализации средств.

В группе слушателей селективного уровня развития педагогическая деятельность состояла в проектировании педагогом профессионально-служебной среды, характеризовавшейся информационной насыщенностью сведениями в области культуры и эстетики, представленных в эмоционально окрашенных исторических и современных положительных образах сотрудников, предъявляемых образцах художественного и изобразительного искусства. Педагогическая поддержка характеризовалась признанием права свободного выбора личности, предоставлением самостоятельного и свободного выбора курсантами целей и средств предметной эстетической деятельности, соревнованием с другими субъектами. Со стороны педагога в осуществлении педагогической поддержки на данном этапе важным было прогнозирование и создание так называемой «ситуации успеха», переживание которой повышало самооценку обучающихся, актуализировало их целеполагание и способность контролировать и оценивать свои действия. Средовые стимулы были представлены соревновательностью, осуществляемой в интерактивных викторинах на тему истории российской полиции, и формированием положительного имиджа полицейского, стилистических норм русского языка. Профессионально-служебная среда также обеспечивала возможность выбора роли в сюжетных играх.

Целью педагогической поддержки курсантов, находящихся на рефлексивном уровне развития, являлась актуализация внутреннего диалога о личностных и профессиональных ценностных ориентирах в области эстетики и культуры, интериоризация и представление личностно значимых ценностей, самосовершенствование поведенческих установок в процессе коммуникации, накопление опыта межсубъектного взаимодействия, развитие умения диалогического обсуждения гуманитарных проблем и противоречий в процессе межкультурной коммуникации, востребование волевых усилий в учебной деятельности, развитие ответственности за собственные действия в эстетической среде. Педагог при проектировании среды для этой группы включал в ее содержание проблемный контекст, реализуемый в диалогической коммуникации, проблемных дискуссиях и дебатах, позволяющих осуществлять смысловой обмен участников образовательного процесса, презентацию социокультурных ориентиров, соблюдение этических правил совместной деятельности и общения.

Курсанту созидательного уровня педагогическая поддержка выражалась в наблюдении за процессом и предоставлении ему полной свободы в конструировании среды при снятии контроля за ней. Содержательные условия образовательной среды предоставили возможности для самовыражения, которые он спроектировал самостоятельно, выбрав тему для проведения занятия, связанную с эстетикой имиджа сотрудника, методы и средства, используемые на занятиях с другими слушателями.

Результаты анкетирования участников вспомогательного формирующего эксперимента представлены в табл. 1. Сравнительный анализ результатов анкетирования экспериментальной и контрольной групп до начала и по окончании вспомогательного эксперимента подтверждает результаты основного педагогического формирующего эксперимента: в экспериментальной группе наблюдается значительное уменьшение количества слушателей группы адаптивного и селективного уровня с одновременным увеличением числа слушателей рефлексивного и созидательного уровней. В то же время в контрольной группе незначительные изменения произошли за счет увеличения количества слушателей группы селективного уровня. Применяемый метод экспертных оценок (в качестве экспертов выступали педагоги, курсовые офицеры) на промежуточных этапах эксперимента позволил также зафиксировать личностные изменения в экспериментальной группе.

Проверка данных статистической значимости при помощи критерия Манна-Уитни с использованием программы «Педагогическая статистика» на начальном этапе эксперимента показала, что эмпирическое значение критерия Манна-Уитни равно 0,0393 при критическом значении 1,96. Характеристики выборок совпадают с уровнем значимости – 0,05. Сравнение показателей экспериментальной группы на начальной стадии эксперимента и по его завершении с использованием критерия для связанных выборок Вилкоксона показало, что эмпирическое значение критерия равно 4,956 при критическом 1,96.

Таблица 1

Сравнительные результаты экспериментальной (ВА МВД России) и контрольной групп (ОмА МВД России) на начальном этапе вспомогательного формирующего эксперимента и на завершающем

Группа	Поуровневое распределение курсантов в зависимости от развития эстетической культуры			
	Адаптивный	Селективный	Рефлексивный	Созидательный
ЭГ, %, чел. до начала эксперимента	14,58% 21	61,11% 88	23,61% 34	0,69% 1
ЭГ, %, чел. после эксперимента	4,17% 6	31,94% 46	55,56% 80	8,33% 12
КГ, %, чел. до начала эксперимента	14,77% 22	61,07% 91	23,49% 35	1,30% 1
КГ, %, чел. после эксперимента	12,08% 18	63,09% 94	24,16% 36	1,30% 1

Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%. Между показателями в первом и втором замерах в контрольной группе существуют неслучайные различия (уровень значимости равен 0,05, значение критерия равно 0,4172 при критическом 1,96). На завершающем этапе эксперимента выявлены различия между экспериментальной и контрольной группой по уровню развития эстетической культуры, исследуемые с помощью критерия Манна-Уитни (значение критерия составило 6,2039 при критическом значении 1,966 достоверность различий характеристик сравниваемых экспериментальной и контрольной групп составляет 95%).

Таким образом, проведенное нами исследование дает возможность рассматривать педагогическую поддержку развития эстетической культуры как опосредованное содействие педагогического субъекта сотруднику ОВД в достижении данной цели и преодолении возникающих на этом пути затруднений, востребованное на любом ситуационном этапе взаимодействия сотрудника с профессионально-служебной средой (ситуация эстетического восприятия, эстетико-праксеологическая ситуация, ситуация эстетической коммуникации и формирования личностной эстетической оценки, ситуация эстетического творчества и самоизменения) и осуществляемое посредством управления параметрами этой среды. Являясь подсистемой педагогической деятельности, педагогическая поддержка реализует следующие функции: диагностическую (наблюдение, диагностика, фиксация проблемы, выявление причины); проектировочную (проектирование средовых стимулов и возможностей развития эстетической культуры сотрудника и преодоления возникших затруднений) и рефлексивную (совместная рефлексия и фиксация ценностно-смысловых новообразований в личностной сфере сотрудника, накопления им нового эстетико-культурного опыта). Главным ориентиром в педагогической поддержке является личностный потенциал педагогического субъекта, «субъективная реальность» педагога – «внутренний, духовный мир учителя» [1], его обладающие

созидательным потенциалом педагогические идеи, субъективное авторское видение педагогических задач и средств их решения, логики развертывания этих средств, педагогическая рефлексия и процесс самодвижения. Методические условия педагогической поддержки развития эстетической культуры сотрудников ОВД связаны с реализацией ситуационно-средового подхода, позитивным принятием педагогическим субъектом индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников, поддержкой их личностного самоопределения, раскрытием творческих способностей, со свободным выбором на основе личностных интересов и потребностей, личностных смыслов индивидуальной траектории развития, с субъект-субъектным взаимодействием и доверительным общением участников образовательного процесса, акцентированием личных творческих достижений.

Библиографический список

1. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога. *Педагогика*. 2005; № 10: 53 – 61.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. *Методист*. 2003; № 2: 2 – 6.
3. *Педагогический поиск*. Составитель И.Н. Баженова. Москва: Педагогика, 1989.
4. Газман О.С. *Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы*. Москва: МИРОС, 2002.
5. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка. *Классный руководитель*. 2000; № 3: 39 – 50.
6. Бедерханова В.П. *Становление личностно ориентированной позиции педагога*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Краснодар, 2002.
7. Якиманская И.С. *Основы личностно ориентированного образования*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
8. Михайлова Н.Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки. *Классный руководитель*. 2000; № 3: 51 – 57.
9. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования. *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. 1995; № 2: 67 – 103.
10. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Классный руководитель*. 2000; № 3: 63 – 81.
11. Гордеева Е.Н. О педагогической поддержке личности сотрудников органов внутренних дел в ситуациях развития их эстетической культуры. *Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии*. 2020; № 6-3: 106 – 112.
12. Слободчиков В.И. *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
13. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. *Очерки понимающей педагогики*. Москва: Народное образование, 2003.
14. Ходякова Н.В. *Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция*. Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2012.

References

1. Serikov V.V. Sub`ektivnaya real'nost' pedagoga. *Pedagogika*. 2005; № 10: 53 – 61.
2. Bondarevskaya E.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod kak tehnologiya modernizacii obrazovaniya. *Metodist*. 2003; № 2: 2 – 6.
3. *Pedagogicheskij poisk*. Sostavitel' I.N. Bazhenova. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody*. Moskva: MIROS, 2002.
5. Bederhanova V.P. Pedagogicheskaya podderzhka individualizacii rebenka. *Klassnyj rukovoditel'*. 2000; № 3: 39 – 50.
6. Bederhanova V.P. *Stanovlenie lichnostno orientirovannoj pozicii pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2002.
7. Yakimanskaya I.S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2011.
8. Mihajlova N.N. Svobodosposobnost' kak rezul'tat razvitiya sub`ektnosti rebenka v processe pedagogicheskoj podderzhki. *Klassnyj rukovoditel'*. 2000; № 3: 51 – 57.
9. Krylova N.B. Sociokul'turnyj kontekst obrazovaniya. *Novye cennosti obrazovaniya: soderzhanie gumanisticheskogo obrazovaniya*. 1995; № 2: 67 – 103.
10. Anohina T.V. Pedagogicheskaya podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniya. *Klassnyj rukovoditel'*. 2000; № 3: 63 – 81.
11. Gordeeva E.N. O pedagogicheskoj podderzhke lichnosti sotrudnikov organov vnutrennih del v situaciyah razvitiya ih `esteticheskoj kul'tury. *Obschestvennaya bezopasnost', zakonnost' i pravoporyadok v III tysyacheletii*. 2020; № 6-3: 106 – 112.
12. Slobodchikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg: Izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2009.
13. Krylova N.B., Aleksandrova E.A. *Ocherki ponimayuschej pedagogiki*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2003.
14. Hodyakova N.V. *Situacionno-sredovoj podhod k proektirovaniyu lichnostno-razvivayuschego obrazovaniya: metodologicheskie predposylki i koncepciya*. Volgograd: Izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2012.

Статья поступила в редакцию 10.03.21

УДК 37.018.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-138-140

***Irshin A.V.**, senior lecturer, Institute of Open and Distance Education, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia),*
E-mail: irshinav@susu.ru
***Esareva E.N.**, teacher, Institute of Open and Distance Education, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia),*
E-mail: esarevaen@susu.ru

IDENTIFICATION OF PROBLEMS IN TEACHING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR ADULT STUDENTS. The article is devoted to the study of features in teaching with the use of distance technologies for adult students. The purpose of this study, conducted by the authors of the article, is to identify the range of problems that adult students usually face; to identify factors that can cause feelings of insecurity and even frighten adult students and hinder their online learning. The study summarizes the practical experience of the Institute of Open and Distance Education, what allows to identify the main types of problems faced by students who study with the use of distance technologies. The authors conclude that the category of adult students has not yet been fully investigated in relation to distance learning technologies. The article offers the main ways to solve the identified problems.

Key words: **andragogy, distance education technologies, adult education, problems of adult students.**

***А.В. Иршин**, доц., Институт открытого и дистанционного образования Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск,*
E-mail: irshinav@susu.ru
***Е.Н. Есарева**, преп., Институт открытого и дистанционного образования Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск,*
E-mail: esarevaen@susu.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ В ОБУЧЕНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ДОТ) ВЗРОСЛЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению особенностей обучения с применением дистанционных технологий взрослых студентов. Целью данного исследования, проведенного авторами данной статьи, является выявление круга проблем, с которыми обычно сталкиваются взрослые студенты; определение факторов, способных вызвать чувство неуверенности и даже напугать взрослых студентов и помешать их онлайн-обучению. В исследовании обобщается практический опыт Института открытого и дистанционного образования, который позволил определить основные виды проблем, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся с применением дистанционных технологий. Авторы пришли к выводу, что категория взрослых студентов еще не исследована в полной мере применительно к дистанционным технологиям обучения. В статье предлагаются основные пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: **андрагогика, дистанционные образовательные технологии, обучение взрослых, проблемы взрослых студентов.**

Тенденции современного образования заключаются в появлении новых возможностей в цифровой образовательной среде. Перемены в образовательном процессе влекут за собой трансформацию всей системы производства и предоставления услуг на основе использования информационно-коммуникационных технологий. Согласно Федеральному закону «Об образовании», под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

Дистанционные технологии распространились в высшей образовательной среде, стали широко использоваться при обучении как на очной, так и заочной форме обучения. Со временем оказалось, что, преимущественно, основная масса обучающихся с применением дистанционных технологий – это взрослые люди.

Ориентируясь на особенности этого типа студентов многие высшие учебные заведения ведут поиск новых, более гибких и эффективных способов реализации и методов обучения.

Так, Институт открытого и дистанционного образования предлагает как гуманитарные, так и технические направления обучения с применением ДОТ. Опыт показал, что эта технология обучения имеет высокий спрос и дает возможность получить высшее образование людям, которые в силу определенных обстоятельств не могут посещать обычные очные или заочные курсы – это работающие студенты, с семьями и детьми.

Однако при всех преимуществах применение дистанционных технологий в обучении имеет свои проблемы, связанные как с особенностями самой технологии, так и с особенностями взрослой аудитории. Существует большое количество педагогической литературы, посвященной проблемам, преимуществам и недостаткам обучения взрослых людей. Эти принципы изучаются в андрагогике – это одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых [2]. Тем не менее, категория взрослых студентов еще не исследована в полной мере применительно к дистанционным технологиям обучения. Целью данного исследования, проведенного авторами данной статьи, является выявление круга проблем, с которыми обычно сталкиваются взрослые студенты; определение факторов, способных вызвать чувство неуверенности и даже напугать взрослых студентов и помешать их онлайн-обучению; предложить пути преодоления этой неуверенности с целью оптимизации процесса обучения.

При выборе формата данного исследования предпочтение было отдано опросу как наиболее гибкому методу сбора информации. В ходе исследования были опрошены как мужчины, так и женщины первого и второго курсов бакалавриата в возрасте от 21 до 50 лет, работающие либо полный рабочий день, либо неполный рабочий день, а также как одинокие, так и состоящие в браке.

Стоит отметить, что данное исследование оперирует специфическим критерием возрастных ограничений. Несмотря на возраст, критерием для взрослых учащихся, опрошенных в возрастной группе 21 – 24 года, было два или три года после окончания школы. Они также имеют соответствующий опыт работы, поэтому они подпадают под определение взрослого обучающегося.

Важно отметить, что сообщество взрослых студентов довольно неоднородно. В целом они отличаются от традиционного студенческого сообщества следующими характеристиками:

- Высокий уровень мотивации. Взрослые студенты редко спонтанно принимают решение о продолжении обучения. Чаще всего человек понимает, что это серьезный выбор, и ему приходится жертвовать определенными выгодами с точки зрения временных и финансовых затрат. Поэтому, сознательно сделав такой выбор, взрослые студенты обычно мотивированы на достижение результата.
- Сосредоточенность на обучении. Получение высшего образования взрослыми студентами обычно связано с решением конкретных проблем и направлено на достижение целей, обусловленных конкретной жизненной ситуацией. Именно так реализуется практический подход взрослых студентов в отношении образования – в стремлении к приобретению знаний и умений, которые могли бы быть непосредственно применены в профессиональной или любой другой деятельности [4].
- Опыт. Взрослые студенты имеют жизненный и профессиональный опыт, а также знания, полученные на предыдущих этапах обучения. Взрослые могут внести большой вклад в своё образование и в образование других людей, участвуя в учебном процессе, используя собственный опыт и знания.
- Широкий круг обязанностей и нехватка времени. Как правило, у взрослого человека есть работа и семья, а также определенные общественные обязанности, которые, безусловно, влияют на процесс обучения. Все эти особенности взрослых студентов должны учитываться в процессе организации любой формы обучения, в том числе и обучения с применением дистанционных технологий [5].
- Предрасположенность и готовность к самостоятельности и критическому мышлению. Взрослые учащиеся более самостоятельны в своих мыслях и предпочитают самостоятельные формы учебной деятельности. Как стандартная заочная форма обучения, так и очная/заочная с применением дистанционных технологий действительно имеют много общего и прежде всего высокую долю самостоятельной работы студента в процессе обучения. И там, и там преподаватель или репетитор не является единственным источником знаний. Вместо этого он выступает в качестве посредника в процессе поддержки образования студента. В свою очередь, студенты активно вовлекаются в учебный процесс, определяя способ приобретения определенного вида знаний.

Но, как указывали студенты заочной формы обучения Института открытого и дистанционного образования, главное преимущество обучения с применением дистанционных технологий обучения по сравнению с заочным заключается в том, что его структура дает взрослым максимально возможный контроль над временем и темпом обучения.

Еще одно преимущество, отмеченное респондентами, связано с академической мобильностью. У взрослых студентов обычно много обязанностей, связанных с работой или семьей. Эти обязанности значительно уменьшают их возможность учиться как в другой стране, так и в другом городе. Применение дистанционных технологий позволяет им решать эти проблемы. Можно было бы также добавить, что студенты, находящиеся в других городах и странах, страдают в гораздо меньшей степени от культурных, психологических, социальных и экономических трудностей, связанных с обучением.

Тем не менее, процесс обучения с применением дистанционных технологий также имеет некоторые проблемы. Этот круг проблем, в первую очередь связан с отсутствием прямого контакта между студентом и преподавателем. Из-за отсутствия непосредственного контакта студенты могут чувствовать себя одинокими и беспомощными, что также создает огромные трудности для преподавателя в процессе адекватной оценки знаний студента, с которым он никогда не встречался лицом к лицу. Что касается взрослых студентов, то здесь также существуют специфические проблемы, связанные с социально-психологическими особенностями этой группы. Есть также определенные трудности, связанные с технической и технологической поддержкой интернет-обучения. На самом деле многие студенты не готовы к обучению с применением ДОТ, так как это требует своеобразных личных свойств, умений и навыков и подходит не всем.

Реальный опыт, а также результаты проведенных авторами исследований показывают, что проблемы и препятствия, с которыми сталкиваются студенты Института открытого и дистанционного образования, можно разделить на несколько различных видов:

- Во-первых, это проблема, связанная с организационным обеспечением образовательного процесса, которая зависит от доступности и удобства административной системы и персонала института. В основном это связано с точностью и своевременностью предоставляемой студенту информации.
- Во-вторых, это проблема того, насколько содержание курса соответствует ожиданиям студентов, ориентированных на получение возможности карьерного роста личностного и профессионального развития.
- Третий тип проблем связан с психологическим состоянием студентов и включает в себя проблемы, вызванные отсутствием прямого контакта между студентом и преподавателем; проблемы, связанные с чувством отчуждения и изоляции от студенческого сообщества; проблемы, связанные с беспокойством относительно учебного процесса и результатов обучения. Последнее отчетливо проявился в группе студентов зрелого возраста. Рассмотрим подробнее этот момент.

Результаты проведенного авторами исследования показывают, что тревожность (неуверенность в своих силах) может быть вызвана различными причинами. Оказалось, что даже на самом раннем этапе процесса оформления документов потенциальные студенты испытывают серьезные сомнения и страхи, основанные на их негативных представлениях о своей способности добиться успеха в образовательной среде, например, некоторые респонденты признались, что представляли себе университет как элитарное общество, к которому они не принадлежат. Один из студентов описал этот страх следующим образом: «Были серьезные сомнения, смогу ли я справиться со своим страхом учебы – как я буду учиться, и как я смогу выполнять задания и т.д.». Другой респондент, живущий в маленьком городке и являющийся первым студентом в своей семье, сделал акцент на том, насколько его жизненный опыт далек от студенческой жизни: «Я, мои родители и моя жена вовлечены в деятельность, которая сильно отличается от привычной. К счастью, моя жена и родители понимают, насколько трудна моя учеба и оказывают мне необходимую поддержку".

Отсутствие опыта обучения с применением дистанционных технологий также вызывает отсутствие уверенности и определенный страх и боязнь показать некомпетентность в новых условиях, особенно в технических вопросах. Часть студентов, особенно женщины, выразили свои опасения по поводу применения компьютерных технологий в обучении: «Мои компьютерные навыки были очень скромными, и я была в ужасе от мысли, что не пойму, как получить информацию, необходимую для моей учебы или не смогу правильно подать свои задания». Необходимо подчеркнуть, что одним из факторов, вызывающих беспокойство у зрелых студентов, является неправильное представление об университете как о сообществе молодых людей, а студенты из старшей возрастной группы не будут приняты одногруппниками или преподавателями. Конечно, студенты заочного обучения учатся самостоятельно и практически не имеют связи с одногруппниками, тем не менее этот фактор был упомянут среди других, которые могут вызвать некоторое психологическое расстройство.

“Сначала я думал, что с точки зрения возраста я действительно войду в мир моих детей, и я был очень обеспокоен насчет этого. Кроме того, даже некоторые преподаватели моложе меня. Мне было стыдно за свой возраст», – сказал один из студентов. Конечно, мы надеемся, что успех их обучения будет определяться мотивацией, а не страхами. Но ситуация обостряется тем, что в отличие от студентов очной и даже заочной форм обучения студенты, обучающиеся с применением ДОТ, не встречаются со своими преподавателями лицом к лицу, поскольку данный способ не предусматривает необходимости посещения ни лекций, ни экзаменов. В результате преподаватели и тьюторы не могут наблюдать за эмоциями студентов и улавливать моменты их работы.

В этом случае одним из возможных решений может выступать создание форумов для обмена мнениями и озабоченностями и обсуждения этих вопросов с однокурсниками.

Одним из самых сложных вопросов, как для студентов заочного обучения, так и для их семей является влияние учебы на их семейную жизнь (привычный образ жизни). Члены семьи обычно не отказывают друг другу в поддержке в учебе, тем не менее, все последствия этого решения неясны до тех пор, пока оно не будет проверено практикой. Опыт некоторых наших студентов является хорошим примером такой ситуации. По словам опрошенных, им довольно часто приходит в голову мысль, что вкладывать 50% времени и денег в собственное образование, имея семью и детей, – крайне эгоистичный поступок. Интересно, что респонденты мужского пола в большинстве своем заявляют, что их поддерживает семья не только на словах, но и на деле, и более того – они воспринимают это как должное. Что касается женщин, то поскольку у них традиционно больше семейных обязанностей, они обычно получают меньше понимания и поддержки от своей семьи, поэтому чаще думают о своем праве на получение высшего образования. Кроме того, по мнению респондентов, студенты-мужчины чаще женщин получают поддержку от своих сотрудников.

Эти вопросы должны обсуждаться заранее со студентами, которые собираются получать образование дистанционно, особенно с женщинами, поскольку этот вопрос должен быть обсужден с членами семьи до начала обучения. Многие зрелые студенты поступали в университет после долгого периода времени, потеряв необходимые навыки обучения. У взрослых студентов есть личный и профессиональный опыт, и их социальный статус может быть достаточно высоким; в процессе вовлечения в образовательную среду они, с одной стороны, надеются произвести хорошее впечатление, но в то же время боятся неудачи и насмешек. Взрослые студенты воспринимают свои ошибки более личностно и болезненно, так как эти ошибки снижают их самооценку.

Один из опрошенных студентов сказал: «Я взрослый респектабельный человек, который сделал хорошую карьеру, и теперь мне приходится начинать с нуля. И я очень боюсь действовать неуклюже. Любая неудача, будь то не самая высокая оценка или непонятное задание, раздражает и расстраивает меня больше, чем любые проблемы на работе”. Возможно, было бы целесообразно предложить будущим студентам какие-то подготовительные курсы, хотя это может показаться неудобным, поскольку эта инициатива требует продления периода обучения. Результаты исследования показывают, что эти инвестиции в подготовку будут оправданы. И, конечно же, позитивное отношение к своим результатам очень ценно для взрослых студентов. Так, аккуратное и тактичное указание на какие-либо ошибки в своих заданиях не унизит ученика, а похвала от преподавателя поощрит чувство гордости и повысит его мотивацию [3]. Кроме того, будущим студентам зрелого возраста необходимо знать, какую психологическую помощь они могут получить в том случае, если почувствуют стресс в первые месяцы обучения. Также может быть полезно привлечь профессиональных психологов для работы со студентами, обучающимися с применением ДОТ, наряду с преподавателями и тьюторами, чтобы они могли дать им необходимую консультацию удаленно или по видеосвязи. Оказание психологической поддержки и безопасности поможет снизить уровень тревожности взрослых студентов и положительно скажется на их психоэмоциональном состоянии и эффективности обучения.

Стратегия развития современного образования предусматривает увеличение доли взрослых учащихся. Рост числа взрослых учащихся делает обучение с применением ДОТ все более популярным выбором способа обучения. Поэтому можно констатировать, что, несмотря на очевидные преимущества дистанционного обучения для взрослых людей, занятых семейными и карьерными делами, все же существуют проблемы, требующие определенного решения. Каждая из проблем оказывает влияние на общее качество образования как продукта. Результаты проведенного авторами исследования показывают, что тревога может быть вызвана различными причинами, среди которых можно упомянуть потерю обучаемости, навыков, отсутствие опыта работы в дистанционном формате, финансовые затраты на обучение, отсутствие поддержки со стороны семьи или работодателя, ощущение безысходности и нерелевантности своего образования и т.д.

По мнению авторов, уровень тревожности может быть снижен за счет:

- предоставления студентам своевременной и соответствующей информации;
- организации студенческих форумов для обмена мнениями и проблемами, а также обсуждении этих вопросов с другими студентами;
- предложения некоторых видов подготовительных курсов для студентов, обучающихся с применением ДОТ;
- привлечения профессиональных психологов к работе со студентами наряду с преподавателями и тьюторами.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.01.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003.
3. Аллен М. *E-learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным*. Перевод И. Окуньковой. Москва: Альпина Паблишер, 2016.
4. Лигачева А.С. Мотивация взрослых в образовательном процессе. *Инновационные процессы и технологии в современном мире*. 2015; № 1 (3): 46 – 47.
5. Низкодубов Г.А. Социально-психологические и языковые трудности при изучении английского языка в контексте непрерывного образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014; № 8 (149): 62 – 65.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 08.12.2020) (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.01.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2003.
3. Allen M. E-learning: Kak sdelat' `elektronnoe obuchenie ponyatnym, kachestvennym i dostupnym. Perevod I. Okun'kovoj. Moskva: Al'pina Pablisher, 2016.
4. Ligacheva A.S. Motivaciya vzroslyh v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnye processy i tehnologii v sovremennom mire*. 2015; № 1 (3): 46 – 47.
5. Nizkodubov G.A. Social'no-psihologicheskie i yazykovye trudnosti pri izuchenii anglijskogo yazyka v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 8 (149): 62 – 65.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 37.011.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-140-142

Zuev V.A., *postgraduate, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: zuevslava@mail.ru*

FAMILY AND SOCIETY FROM DOMOSTROY TO THE PRESENT DAY: MENTALITY, TRANSFORMATION, PEDAGOGICAL PROBLEMS. The article analyzes the relationship between the family and society from the time of the formation of the Moscow state to the present day. In the XVI century, a set of everyday rules of Domostroy appeared. Domostroy became an integral part of the monarchical state in the class society. The traditional hierarchical structure and roles in the family, when the woman was engaged in the household, raised the children, and the husband was the owner and ensured the economic independence of the family, has changed. Now most women participate in the economic support of the family on an equal basis with men. The modern family is a social institution that should provide society with labor resources and performers of social roles. The school and the family form a significant part of society, united in the common good goals of forming the younger generation, provided that distance education does not replace the traditional one.

Key words: **family, society, state, Domostroy, class society, family as social institution.**

В.А. Зуев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: zuevslava@mail.ru*

СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО ОТ ДОМОСТРОЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ: МЕНТАЛЬНОСТЬ, ТРАНСФОРМАЦИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье проведен анализ связи семьи и общества от времени формирования Московского государства до наших дней. В XVI веке появляется свод житейских правил Домострой. Домострой стал органичной частью монархической государственности в сословном обществе. Традиционная иерархическая структура и роль в семье, когда женщина занималась хозяйством, воспитывала детей, а муж был хозяином и обеспечивал экономическую самостоятельность семьи, изменилась. Сейчас большинство женщин участвуют в экономическом обеспечении семьи наравне с мужчинами. Современная семья – социальный институт, который должен обеспечивать общество трудовыми ресурсами и исполнителями социальных ролей. Школа и семья составляют весомую часть общества, объединившись для совместных целей формирования подрастающего поколения, при условии, что на смену традиционному не придет дистанционное образование.

Ключевые слова: **семья, общество, государство, Домострой, сословное общество, семья как социальный институт.**

Смысл целесообразности и назначения семьи педагоги, психологи, социологи, священнослужители и политологи характеризуют по-разному. Общим мнением будет вывод, что семья – это социальный институт, объединяющий супругов противоположного пола, для совместной деятельности и воспитания своих детей; семья формирует преемственность поколений, является главным общественным звеном передачи семейных традиций, нравственных и духовных ценностей, формирует стереотипы поведения. По мнению Л.С. Выготского, семья стала в обществе важнейшим фактором социального развития. Выражение: «Крепкая семья – основа сильного государства», стало у нас аксиоматическим. Категории «семья», «общество», «государство» находились во взаимосвязи в разные исторические периоды и в разных странах в разной степени. Англичане, например, склонны мыслить категориями личности в обществе, а французы – семьи и государства. Поэтому в Англии популярна одна из цитат У. Черчилля: «Если одинокое дерево выживает, оно вырастает крепким». В России семье всегда придавали первостепенное значение, несмотря на это, статистические данные Росстата показывают, что в нашей стране настоящий кризис семейных отношений. В 2020 году разводом закончились 65% браков, тогда как в 1990 году, развелись 42%, а 70 лет назад – всего 4% семей.

Состояние семьи в обществе и государстве в разные периоды исторического развития и взаимовлияние этих социальных образований исследует социология, но современная педагогика тоже занимается как самостоятельным изучением развития семьи, так и в рамках междисциплинарных связей. В отечественной педагогике, по институциональному признаку, в качестве самостоятельной дисциплины выделена семейная педагогика, изучающая состояние и основные тенденции семейного воспитания, закономерности и целенаправленные действия родителей, объективное взаимовлияние в жизнедеятельности семьи (по А.В. Мудрику).

Самый яркий из исторических источников по семейному воспитанию – книга Домострой – свод наставлений XVI века, регламентирующий семейно-бытовые отношения, своеобразный сборник бытовых и житейских правил – энциклопедия русского быта. Собрал и разделил на три части Домострой московский протопоп Сильвестр, озаглавив «Книгой, называемой «Домострой». Она содержит в себе полезные сведения, поучения и наставления всякому христианину – мужу и жене, детям, слугам и служанкам. Указания, как вести себя в храме и молиться, составляют первую часть Домостроя. Правильное отношение к власти и царю содержат наставления второй части. Наставления, как вести домашнее хозяйство и жить в семье, составляют третью часть. Неправильно понимать Домострой как простое описательное изложение быта: изучая проблемы, автор преследует дидактические цели, стремится изменить окружающую среду, преобразовать, воспитать и привести к христианским идеалам малое общество – семью. В современном понимании это было, скорее, не общество, а вечевая община.

После падения в 1453 году столицы Византийской империи Константинополя Россия по праву стала главным православным государством, что отразилось на законодательной и идеологической основе государственности. В Московском государстве формируется законодательная система – первый «Общерусский Судебник» выходит в1497 году, второй – «Великокняжеский Судебник» – в 1550 году. Можно отметить их самобытность и связь с Византийским законодательством, формирование новых взаимоотношений в обществе, характеризующихся как развитой феодализм и абсолютная монархия. Семья и общество не могут самостоятельно существовать без государства, поскольку полноценному обществу нужна территория, объединяющий язык и культура. Домострой стал органичной частью монархической государственности.

В Домострое проводится четкая иерархическая связь: семья – государство. Понятие «общество» в нем отсутствует, поскольку семья его замещает, семья и есть общество. В тексте Домостроя нет понятия «семья» – она именуется домом, который, как малая крепость, ограждает себя от внешнего вмешательства. Населяющие дом «скормленники и послуживцы» также называются домочадцами. Это больше, чем родители и дети, здесь единым хозяйственным обществом проживают старики, рабочие и сироты, находящиеся в отношениях господства – подчинения. Главы «О мирском строении», «Как жить с женами, детьми и домочадцами» регламентировали отношения между близкими людьми [1].

Складывается дихотомия «дом – государь», при этом государем в Домострое названы и царь-батюшка, и хозяин дома. Обязанности жены, названной «государыней дома», Богу и мужу угождать, все остальные жене подчинялись. Несмотря на то, что решения, связанные с «домовным строительством», принимаются супругами совместно, весь быт этой малой общины, вся ответственность за порядок среди домочадцев лежит в этой патриархальной модели на жене. Порядок в семье культивируется до обряда, домочадцы (кроме мужа) распределялись по различным хозяйственным послушаниям и обязаны были ей повиноваться и помогать. Людей, не создавших собственный дом, под которым подразумевалась семья, считали неполноценными [2]. Семья в российском дореволюционном обществе строилась на библейских принципах. Христианская иерархия ценностей в устройстве семейной жизни раскрыта апостолом Павлом в первом послании к Коринфянам (1Кор. Гл. 11: 3 – 12). Муж – основание семьи, на нем держатся семейные ценности. Всякому мужу глава Христос; жене глава – муж; жена есть слава мужа, ибо не муж от жены, но жена от мужа; и не муж создан для жены, но жена для мужа; как жена от мужа, так и муж через жену; все же – от Бога. В России дольше, чем в странах Западной Европы, сохранилась большая неразделенная семья, что было обусловлено сохранением патриархально-родовых форм общежития сельского населения, спецификой хозяйства, которое удобнее было вести большим коллективом [3].

Иерархия в государстве того времени естественна, само общество – сословное, а сословия живут и взаимодействуют раздельно. В российском обществе XV – XIX вв., как и в современном, существовали социальные статусы (страты) – социальное положение, позиция человека в обществе. Но в том обществе статусные лестницы подразумевали жесткую сословную иерархию, и представители разных сословий в браках практически не смешивались. Система социальной стратификации, называемая в социологии сословность, включает множество социальных образований в обществе, представители которых различаются между собой законодательно закрепленными привилегиями, правами и обязанностями, объёмом власти и материального богатства. Под сословиями подразумеваются корпоративные группы, наделённые государством (властью) правами, которые её представители могут передавать по наследству. Сословность (стратификация) общества в России до 1917 года и стратификация в современном обществе – это совершенно разные статусные лестницы. В 1897 году на территории Российской Империи проживало 125 миллионов человек, все жители страны распределялись по сословиям. Самая многочисленная и бесправная часть – крестьяне (77,1%); затем – мещане (10,6%), казаки (2,3%), дворяне (1,5%), духовенство (0,5%) и купцы (0, 3%).

В наше время к разным социальным стратам относят чиновников высшего уровня, руководителей, предпринимателей, менеджеров, бюджетников (преподавателей, врачей, чиновников), военных, духовенство. Представители современного общества беспрепятственно строят брачные отношения вне зависимости от социальной принадлежности. Современные социальные страты отличаются в первую очередь тем, что они не интегрированы общими сословными ценностями и не закреплены законодательно. Их интеграция осуществляется не жестко закрепленным социальным положением, а общими ценностями и материальным состоянием, семейные и дружественные связи чаще складываются по вертикальной оси, пронизывая все страты.

Кризис семейных отношений так называемого патриархального типа произошел по нескольким причинам. В мире происходили глобальные процессы, связанные с индустриализацией, перерождением социума и урбанизацией, сохранение традиционного сельского общества стало невозможным. Так охарактеризовал общую ситуацию П. Сорокин: «Как видно уже из самого описания «симптоматических» признаков разложения семьи, здесь действуют многие факторы или силы, и это разложение зависит от многих причин: и от плотности населения, и от «экономики», и от уклада жизни (деревня и город) и от роста свободы личности и развития индивидуализма и т.д., и т.д.» [4, с. 9 – 11].

В середине XX века традиционная семья в силу социально-экономических процессов перестала существовать не потому, что сельского населения стало меньше, чем городского. Даже в 1956 году, когда происходил массовый отток в город, в сельской местности в СССР проживало 109,7 млн. чел. против городского населения в 88,2 млн. чел., но коллективизация и механизация

труда, а также массовое образование и появление СМИ окончательно сформировало новый тип гражданского общества. В этот же исторический период быстрыми темпами развивалось среднее и профессиональное образование, удлинялся возрастной период взросления, государство вводило беспрецедентные меры по защите интересов детей. Иерархическая структура традиционного общества, когда женщины занимались исключительно домашним хозяйством, а мужчины экономическим обеспечением, была окончательно разрушена. Открылись детские сады и школы, сделав женщин полноценной частью социума, появились новые экономические реалии: карьера, квалификация, заработная плата, что уровняло женщин с мужчинами. Изменился характер семейных отношений и образ жизни семьи, когда, с одной стороны, государство заявило о свободе женщины-матери и равенстве супругов, с другой стороны, развод стал обычным общественным явлением и снизился уровень рождаемости.

Когда говорят, что государство стоит на защите семьи, то возникает вопрос: от кого государство защищает семью? От рыночной экономики, являющейся основой финансово-экономических отношений государства? Речь на самом деле идет о различном субсидировании. Политические и экономические сложности замедляют рост благосостояния, из-за этого возникает необходимость предоставления семьям экономической защиты. Развитые государства провозглашают в качестве приоритета своей политики интересы семьи, материнства и детства, сохранение и укрепление семьи, создание благоприятного семейного климата. Это необходимые аспекты, но сохранение семьи в своей ключевой основе строится на нравственно воспитанных здоровых личностях и организованном морально зрелом обществе. Благосостояние играет важную роль в сохранении формы, но не содержания в структуре семейных ценностей.

Современная социология определяет, что строение общества, его социальная структура в целом – совокупность более мелких общественных объединений, включая семью. Общество не определяет свои цели и задачи, как патриархальная семья, – это делает за него государство. Оно предлагает направление развития, а при отсутствии направления общество начинает деградировать, привыкнув, что сохранением целостности социума занимается государство. Теперь семья из самостоятельного института внутри каждой страты стала общественной ячейкой.

В современном мире взаимоотношения семьи и государства разрешаются путем договорной регламентации. Семья получила статус социального института, и ее отношения больше не являются личным делом. Государство заключило с семьей общественный договор, и их взаимоотношения относятся к семейному праву, теперь семья стала частью существующих в государстве социально-экономических отношений. С другой стороны, семья начала целенаправленно служить обществу, и государство контролирует эти процессы, чтобы выполнялись функции воспроизводства и социализировались новые поколения, в воспитании которых участвуют теперь семья, школа и общественные организации. Выстроилась новая система взаимоотношений между семьей, обществом и государством, где государство напрямую или через свои социальные институты принимает решения о поддержке семей, которые либо в наибольшей мере нуждаются в материальной поддержке, либо требуют пристального внимания к воспроизводству или внутренней деятельности, если она асоциального характера [5].

Для государства, даже не имеющего идеологии, семья стала социальным институтом, который воспитывает производственные ресурсы, социализируя и воспитывая участников социально-экономических процессов. Без качественно подготовленного «продукта семейного производства» государство не может полноценно развиваться и бесперебойно функционировать. На первый взгляд, семья независима от государства и имеет право принимать любые решения, касающиеся ее внутренней жизни. Но государство оставляет за собой право решать, с кем из родителей будут проживать дети при разводе или о них будет заботиться само государство, а также решать вопросы, кто и кому должен после бракоразводного процесса. Независимость семьи находится в рамках юридического контроля, общество играет второстепенную роль и тоже управляется государством. В этой системе правовых отношений необходимо найти место духовно-нравственному воспитанию с его живыми культурными истоками межчеловеческих ценностей и высших духовных отношений. Современные семья и общество подчинены государству и регламентируются исключительно правовыми нормами без нравственной составляющей. Возвращение нравственного воспитания с опорой на многовековые ценности российского общества является одним из самых действенных способов сохранения семьи.

Семье принадлежит ведущая роль в формировании нравственных ценностей у детей и определяющее влияние в становлении личности. Ценности ребенка формируются теперь не только семьей, но общественными институтами, которые составляют различные программы по воспитанию, всего контекста, в котором он находится в период взросления. Теория свободного развития детей, подразумевающая отказ от принуждения и наказаний, рекомендует дать им полную свободу. Однако когда не формируются понятия добра и зла и способность контролировать свои поступки, это оборачивается в итоге вседозволенностью. Популярная теория либерального воспитания, провозглашающая чрезмерный акцент на незыблемости прав и индивидуальных свобод, проявляется у подростков в завышенных ожиданиях от общества и значения собственной личности в обществе. Социальная направленность такого воспитания – «я заслуживаю лучшего» – является одной из основных предпосылок девальвации семейных ценностей, причиной распада семейных отношений.

С развитием технологий появляются новые проблемы, когда средством самовыражения становится не общество, а социальные сети, виртуальный образ человека стал не просто двойником реального прототипа, а самостоятельной единицей. Распад структуры общества, частью которого является семья, означает исчезновение социальной среды, обеспечивающей выполнение каждым ее членом нравственных и правовых норм, что значительно повышает опасность социальных потрясений. В условиях глубокого экономического и культурного кризиса образовались многомерные линии раскола, требующие обновления методологического инструментария, особенно в части теории, связанной с возвращением в образование воспитания.

Изменения общества в определенном хронологическом интервале, безусловно, влияют на семейные отношения и формирование мировоззрения молодых людей. Культура семьи и народа сохраняется тогда, когда система ценностей предыдущих поколений остается почти неизменной и передается в виде воспитания, традиций и обычаев. Задача современной педагогики – интегрировать традиционную культуру воспитания в современное образовательное пространство и помочь семье воспитать такую молодежь, для которой семья станет центральным институтом социальной жизни, вот тогда и оздоровится все общество.

Школа и семья составляют весомую часть общества, объединившись в совместных благих целях формирования подрастающего поколения, при условии, что на смену традиционного не придет дистанционное образование. В таком случае педагогика перестанет в России существовать как наука, а о мечтах по поводу школьного воспитания можно будет забыть. Дистанционная форма обучения, с одной стороны, приведет к очень большому сокращению расходов на образование, а с другой – в ней заинтересованы крупные корпорации, которые владеют цифровыми платформами и технологиями, промышленностью, выпускающей компьютерное оборудование, когда нужны стабильные рынки сбыта, а школа – источник государственного финансирования. Образовательные услуги активно переходят на онлайн-платформы, рынок финансово привлекателен и является одним из самых перспективных. Но, с точки зрения общества и семьи, если школа выпадет из процесса воспитания как важный общественный институт, то образование быстро деградирует, а воспитание разделится между родителями и улицей, что полностью противоречит интересам безопасности государства.

Библиографический список

1. Биктагирова Г.Ф. *Семейная педагогика*. Available at: https: //edu.kpfu.ru/ pluginfile.php /44791/course/summary/9. pdf
2. *Культура РФ. Домострой: нормы семейной жизни на Руси*. Available at: https: //www.culture.ru/materials /254777/ domostroi-normy-semeinoi-zhizni-na-rusi
3. Пашков С.В. *Семья в системе духовно-нравственных ценностей Русского мира: традиции истории и реалии глобализирующейся культуры*. Available at: https: // cyberleninka.ru/ article/n/ semya-v-sisteme-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-russkogo-mira-traditsii-istorii-i-realii-globaliziruyuscheysya-kultury/viewer
4. Бельская О.Н. Психологический феномен брака и семьи в современной и дореволюционной России. *Евразийский союз* ученых. 2016; № 3-6 (24): 9 – 11.
5. *Новый текст Конституции РФ с поправками 2020*. Available at: http://duma.gov.ru/news/48953/

References

1. Biktagirova G.F. *Semejnaya pedagogika*. Available at: https: //edu.kpfu.ru/ pluginfile.php /44791/course/summary/9. pdf
2. *Kul'tura RF. Domostroj: normy semejnoj zhizni na Rusi*. Available at: https: //www.culture.ru/materials /254777/ domostroi-normy-semeinoi-zhizni-na-rusi
3. Pashkov S.V. *Sem'ya v sisteme duhovno-nravstvennyh cennostej Russkogo mira: tradicii istorii i realii globaliziruyuschejsya kul'tury*. Available at: https: //cyberleninka.ru/ article/n/ semya-v-sisteme-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-russkogo-mira-traditsii-istorii-i-realii-globaliziruyuscheysya-kultury/viewer
4. Bel'skaya O.N. Psihologicheskij fenomen braka i sem'i v sovremennoj i dorevolyucionnoj Rossii. *Evrazijskij soyuz u*chenyh. 2016; № 3-6 (24): 9 – 11.
5. *Novyj tekst Konstitucii RF s popravkami 2020*. Available at: http://duma.gov.ru/news/48953/

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 37.017.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-143-145

***Ivlev D.A.**, adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: iak05011953@yandex.ru*

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP AS A VALUE ORIENTATION OF MILITARY PERSONNEL. The article studies a current problem of developing the citizenship of military personnel. The article considers conditions that contribute to the development of citizenship in military personnel serving under contract as sergeants, analyzes the order of adaptation to military service, the influence of specific conditions of military service, the collective in the formation and development of value orientations of military personnel serving under contract. The article analyzes the views of researchers on the process of adaptation. The article reveals the important value of military service, expressed through a measure of material and moral remuneration. Considerable attention is paid to the socialization of military personnel. The presented material allows to conclude that commanders (chiefs) should create conditions for the development of the civil position of military personnel under the contract from the moment of its entry into military service and in the future.

Key words: **military personnel, values, citizenship, educational work, military personnel.**

***Д.А. Ивлев**, адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: iak05011953@ yandex.ru*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития гражданственности военнослужащих. В работе рассматриваются условия, способствующие развитию гражданственности, проанализирован порядок адаптации к военной службе, влияние специфических условий на их ценности; приведен анализ взглядов исследователей на процесс адаптации. Значительное внимание уделяется социализации военнослужащих. Представленный материал позволяет сделать вывод, что командиры (начальники) должны создавать условия для развития гражданской позиции военнослужащих по контракту с момента их поступления на военную службу, т.е. с началом адаптации к военной службе и в последующем процессе осуществления служебной деятельности.

Ключевые слова: **коллектив военнослужащих, ценности, гражданственность, воспитательная работа, военнослужащие.**

В современных условиях значительно повышаются требования к военнослужащим, контрактниками Росгвардии, их профессиональным, личностным, деловым и моральным качествам, развитие которых будет способствовать успешному выполнению воинского долга по защите Отечества.

В современном процессе воспитания военнослужащих идет поиск новых подходов к формированию их активной гражданской позиции, духовно-нравственных ценностей, патриотизма и гражданственности. Решение этих задач возможно, как показывает практика, в организации целостной воспитательной работы военнослужащих.

В связи с тем, что контрактники имеют сформированную гражданскую позицию и достаточный жизненный опыт, организация воспитательной работы с ними, по сравнению с военнослужащими по призыву, должна быть более требовательна, непрерывна и систематична. Только при экстремальной обстановке, когда от быстроты выполнения задачи может зависеть жизнь подчиненных, командир может проявить небольшую грубость, не допуская унижения личности военнослужащего.

Следует отметить, что выявление мотивов поступления на военную службу по контракту позволяет офицерам получить ответ на побуждение человека принять такое важное решение в жизни. Это обосновано тем, что условия прохождения военной службы значительно отличаются от гражданской жизнедеятельности военнослужащих.

Изъявленное желание служить обязывает человека отречься от своих установившихся поведенческих стереотипов, так как условия прохождения военной службы отличительны от гражданского времяпровождения и труда. К примеру, управление в Росгвардии и ее подразделениях основано на принципе единоначалия, которое предполагает осознанно подчиняться, выполнять приказы и распоряжения командира, что неумолимо ограничивает свободу и выбор действий. На ограничения свободы действий также влияет утвержденный регламент служебного времени, ведь его выполнение обязательно для каждого военнослужащего по контракту.

Серьезное влияние на военнослужащего оказывает постоянная готовность выполнять свои профессиональные обязанности в любых условиях обстановки в соприкосновении с риском для жизни, что оказывает психологическое напряжение. Все это негативно сказывается на психологическом здоровье военнослужащих. Поэтому проведение с ними воспитательной работы должно быть эффективным и непрерывным процессом.

Отметим, что отрыв военнослужащего от близких родственников, друзей, привычного окружения, адаптация к новому коллективу, изоляция от информации вне воинской части способствуют также психологическому напряжению и требуют формирования и развития новых отношений, привычек, умений и навыков [1, с. 168].

Проведенный анализ позволил утверждать, что при поступлении на службу по контракту человек оказывается в абсолютно новых условиях, отличающихся от прежней жизни.

Вместе с тем новые специфичные условия, контролируемая система придает возможность создать условия для прогрессивного и должного воспитания человека, несмотря на социально-экономическую ситуацию в стране и негативные поведенческие настроения в обществе.

Мы согласны с И.А. Алехиным в том, что воспитание «создает условия, активизирующие формирование и совершенствование положительных личностных качеств» [2, с. 283].

Важным для военнослужащего является адаптация его к условиям военной службы и взаимоотношениям в воинском коллективе.

Одним из основных понятий в научных исследованиях является адаптация, так как человек не может эволюционировать, не подстраиваясь, не вырабатывая механизмы, помогающие ему существовать в постоянно изменяющихся условиях среды.

В советское время исследователи А.В. Барабанщиков, В.С. Ротенберг, Г.Ф. Луков, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Феденко, С.С. Муцинов считали, что основа адаптации предназначалась для акклиматизации тела и личности к условиям воздействия новых раздражителей или к изменяющимся реалиям деятельности и жизни [3 – 8].

А.Г. Маклаков, Г.В. Фролова, Л.Г. Егоров, Ц.П. Короленко и Ж.Г. Сенокосов считали, что человек, адаптируясь к окружающей среде, активно с ней взаимодействует и меняет свои взгляды, интересы [9 – 12].

Анализ проведенных исследований позволил нам рассматривать понятие «адаптация военнослужащих» как:

– свойство организма;
– процесс приспособления к условиям военной службы;
– результат взаимодействия военнослужащего и воинского коллектива.
– баланс между военнослужащим и новым окружением.

В становлении военнослужащего важную роль играет социальный уровень адаптации, так как социализация отражает способность военнослужащего воспринимать новую социальную роль в обществе. В связи с военной службой социализация человека кардинально меняется, он приобретает статус защитника Отечества, а это накладывает на него конкретные обязанности, связанные с риском для жизни [1, с 174].

Важным в воспитательной работе является знание жизненных ценностей контрактника, так как командир, зная, на какие ценности ориентируется контрактник, сможет в дальнейшем прогнозировать работу с ним.

Актуализация ценностей военной службы происходит в условиях трансформации общества, при этом на формирование ценностей военнослужащего существенное воздействие оказывают социальные институты Росгвардии. От уровня формирования ценностных ориентаций зависит и жизненная позиция, так как установившиеся ценности направляют поведение человека. Сегодня мотивы материального плана выходят на один уровень с гордостью за принадлежность к статусу военнослужащего, чувством долга перед Отечеством.

Обеспечение кадровой политики государства невозможно осуществить без предоставления социальных гарантий военнослужащим:

– предоставление единовременной выплаты на приобретение (строительство) жилья, порядок реализации программы обеспечения военнослужащих служебным жильем и др.;
– обеспечение денежным довольствием с учетом соответствующих коэффициентов, надбавки за классность, знание иностранных языков и ряд других);
– медицинское обеспечение и санаторно-курортное лечение;
– пенсионное обеспечение и др.

Разъяснение предоставляемых государством социальных гарантий способствует не только развитию активной гражданской позиции, но и одновременно формирует мотивационные действия для успешного прохождения военной службы. Уже то, что военный человек готов пожертвовать своей жизнью, защищая общество и государство, диктует необходимость проявления к нему соответствующей заботы.

Слова, данные военнослужащим при принятии Военной присяги по защите конституционного строя России, также являются для него ценностью, из которой вытекает чувство гражданственности, осознание своих прав и обязанностей перед обществом и государством.

Немаловажное воздействие на личность военнослужащего оказывает воинский коллектив, создавая среду для дальнейшего развития ценностных ориентаций, интересов и мотивов. Разностороннее развитие личности военнослужащего происходит путем совместной деятельности, многообразности отношений.

Организация жизнедеятельности подразделений в воинских частях на установленном нормативно-правовыми документами уровне способствует скорейшей адаптации личности, оказывает помощь в стойкой переносимости тягот и лишений военной службы.

О.Ю. Ефремов выделяет «педагогические условия, обязательные для выполнения в целях сплочения воинского коллектива:

– вовлечение военнослужащих в разнообразную и содержательную совместную деятельность;

– ее организация и стимулирование в целях сплочения и объединения военнослужащих в воинский коллектив;

– грамотное изложение требований к военнослужащим и воспитание актива воинского подразделения;

– организация системы перспектив в деятельности воинского коллектива;

– формирование здорового коллективного мнения;

– создание и развитие положительных традиций коллективной жизни» [13, с. 222].

Военный профессионал по сути своей гуманный, настырный и деятельный. Ему присуща духовно зрелая гражданственность и проявляется в самостоятельности поступков. Неотъемлемым атрибутом военнослужащего является общественная активность, проявляющаяся в отношении его к жизни общества, стремлении внести вклад в борьбу за защиту Отечества и мира.

«Коллективная атмосфера играет не менее важную роль в жизни каждого коллектива. Это общее, но подвижное эмоциональное состояние военнослужащих, которое влияет на проявление их качеств и свойств, используемых при выполнении обязанностей службы. На настроение военного коллектива влияют многие факторы: цели и результаты деятельности, взаимоотношения, конкретные условия жизни военнослужащих» [14, с. 254].

Так, А.С. Макаренко утверждал, что на развитие личности огромное влияние оказывает коллектив. «Любой человек обязан согласовывать свои личные стремления с задачами и целями всего коллектива. Так как взаимодействие личностей в коллективе и создает качественные его особенности» [15, с. 250 – 252].

Воспитание военнослужащего по контракту происходит не только за счет взаимоотношений в воинском коллективе, но и создания условий для профессиональной деятельности:

– приемлемый и четкий график служебного времени;
– организация труда с рациональным использованием военнослужащего;
– материальное обеспечение;
– конкретика в отдаваемых приказах (распоряжениях);
– всесторонняя помощь;
– контроль.

Воспитательная работа с военнослужащими осуществляется с учетом их социализационных, индивидуальных, социально-психологических, физиологических, возрастных особенностей и уровня развития профессиональных качеств. Известно, что феномен гражданственности не врожденный, а формируется и развивается в семье и школе, в обществе и на производстве.

Мы рассматриваем гражданственность как интегративное, нравственное качество личности военнослужащего, направленное на защиту общественных благ, социального порядка, государства, с развитой активной гражданской позицией, высоким уровнем правовых знаний наряду с обязанностями граждан, проявляющей патриотизм и готовность к самопожертвованию при выполнении долга по защите своего Отечества.

В связи с постоянным изменением сущности общества гражданственность находится в постоянном развитии. Не может быть несколько «Родин» и несколько «Отечеств», любовь может проявляться только к конкретному Отечеству и единственной Родине. Каждый командир (начальник) обязан это помнить как при проведении воспитательной работы, так при повседневной жизнедеятельности.

В целях развития гражданственности следует использовать:

– занятия, предусмотренные планом боевой подготовки;

– культурно-досуговые мероприятия и различные формы массовой работы;

– уроки мужества;

– воинские ритуалы;

– требования уставов МО РФ и приказов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Огромное влияние на развитие гражданственности оказывает сама воинская службы в рядах Росгвардии, ее внутренний порядок, учебные занятия.

Важнейшим итогом в воспитательной работе является осознание каждым военнослужащим своей гражданской позиции, что выражается в его отличной боевой подготовке (выучки) и осознанной дисциплинированности.

Гражданская позиция не может быть пассивной, необходимо ее проявление только с активной точки зрения. Личность, избравшая путь жизни носить погоны, защищать Отечество с оружием в руках не может относиться с безразличием к происходящему в мире [16, с. 13].

В целях развития гражданственности большое значение имеют мероприятия, направленные на ознакомление всего личного состава с военно-историческими событиями Российской армии, изучение традиций Росгвардии. Героические примеры предков побуждают совершать подвиги в боевых условиях и в наше время.

Отметим, что военная история обладает потенциальным свойством в воспитании защитников Отечества, в формировании у них высоких чувств гражданственности и ответственности на существующих традициях русского воинства [17, с. 13].

Все это активно формирует чувство гордости за принадлежность к войскам национальной гвардии.

Важным в развитии гражданственности выступает изучение произведений литературы и искусства всех народностей России, участие в художественной самодеятельности наряду с посещением памятных и исторических мест [18].

Процессы обучения, воспитания, развития и морально-психологической подготовки происходят в единстве, что приведет к положительным результатам.

Важнейшим условием является принцип сочетания высоких требований человека с уважением к его достоинству и личной заботы. В современных условиях, когда интересы человека считаются приоритетными, и для этого нет материальной предпосылки, этот принцип входит во внутреннее противоречие, где правильность ставится в зависимость от заботы.

Таким образом, развитие гражданственности военнослужащих напрямую зависит от условий прохождения военной службы, созданных в воинских частях (подразделениях). Командиры (начальники) должны создавать условия для развития гражданской позиции военнослужащих по контракту с момента поступления его на военную службу и его адаптации к ней и в дальнейшем непрерывном процессе служебной деятельности.

Библиографический список

1. *Психология и педагогика. Военная психология.* Санкт-Петербург: Питер, 2007.
2. Алехин И.А. Военная педагогика: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2018. Available at: https://urait.ru/viewer/voennaya-pedagogika-413437#page/1
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск, 1976.
4. Луков Г.Ф., Платонов К.К. *Психология*. Москва, 1964.
5. Муцинов С.С. *Молодые воины: воспитание и адаптация в коллективе*. Москва: Институт военной истории МО СССР, 1989.
6. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. *Поисковая активность и адаптация*. Москва, 1984.
7. *Традиции Российской армии*. Москва, Жуковский: Кучково поле, 2002.
8. Феденко Н.Ф. Индивидуальная работа с подчиненными. *Педагогические проблемы воспитания советских воинов*. Москва, 1974.
9. Маклаков А.Г. *Военная психология*. Санкт-Петербург, 2004.
10. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. *Вселенная внутри тебя (Эмоции. Поведение. Адаптация)*. Новосибирск, 1979.
11. Егоров Л.Г. *Социальная адаптация молодежи в социалистических воинских коллективах: (Социологический анализ)*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 1975.
12. Сенокосов Ж.Г. Молодые воины: трудности адаптации. *А педагогом быть обязан*. Москва, 1990: 63 – 68.
13. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
14. *Военная педагогика*: учебное пособие для слушателей, курсантов военных вузов. Москва, 2008.
15. *Военная педагогика*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
16. Ефремов И.И., Хмара Н.И., Шевцов В.М. *Офицер: личность и воин*: монография. Москва: ВАГШ ВС РФ, 008.
17. Сенокосов Ж.Г. *Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва: ВПА, 1990.
18. Вапилин Е.Г. *Патриотическое и воинское воспитание в русской армии.* Санкт-Петербург, 1994.

References

1. *Psihologiya i pedagogika. Voennaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
2. Alehin I.A. Voennaya pedagogika: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2018. Available at: https://urait.ru/viewer/voennaya-pedagogika-413437#page/1
3. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, 1976.
4. Lukov G.F., Platonov K.K. *Psihologiya*. Moskva, 1964.
5. Mucinov S.S. *Molodye voiny: vospitanie i adaptaciya v kollektive*. Moskva: Institut voennoj istorii MO SSSR, 1989.
6. Rotenberg V.S., Arshavskij V.V. *Poiskovaya aktivnost' i adaptaciya*. Moskva, 1984.
7. *Tradicii Rossijskoj armii*. Moskva, Zhukovskij: Kuchkovo pole, 2002.
8. Fedenko N.F. Individual'naya rabota s podchinennymi. *Pedagogicheskie problemy vospitaniya sovetskih voinov*. Moskva, 1974.
9. Maklakov A.G. *Voennaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2004.
10. Korolenko C.P., Frolova G.V. *Vselennaya vnutri tebya (`Emocii. Povedenie. Adaptaciya)*. Novosibirsk, 1979.
11. Egorov L.G. *Social'naya adaptaciya molodezhi v socialisticheskih voinskih kollektivah: (Sociologicheskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1975.
12. Senokosov Zh.G. Molodye voiny: trudnosti adaptacii. *A pedagogom byt' obyazan*. Moskva, 1990: 63 – 68.
13. *Voennaya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
14. *Voennaya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya slushatelej, kursantov voennyh vuzov. Moskva, 2008.
15. *Voennaya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.
16. Efremov I.I., Hmara N.I., Shevcov V.M. *Oficer: lichnost' i voin*: monografiya. Moskva: VAGSh VS RF, 008.
17. Senokosov Zh.G. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya molodyh soldat k voinskoj sluzhbe.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva: VPA, 1990.
18. Vapilin E.G. *Patrioticheskoe i voinskoe vospitanie v russkoj armii.* Sankt-Peterburg, 1994.

Статья поступила в редакцию 14.03.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-145-147

Ivashkina T.A., *senior teacher, FSBEI HE "Moscow Aviation Institute (National Research University)" Moscow, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

STUDY OF PROBLEMATIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN DIGITAL PEDAGOGY. The purpose of the presented work is to study the problematic aspects of the development of modern digital pedagogy. The practical significance of this work lies in considering the possibilities of implementing the theoretical aspects of the development of digital pedagogy and in determining the place of digital pedagogical science in the learning process in the course of solving practical problems in national education. The author substantiates that digital pedagogy is the source of the formation of a new paradigm of the educational process, in which the use of digital information and communication technologies (ICT) comes to the fore in order to identify the creative abilities of the individual and ensure its all-round development. The analysis of modern pedagogical research allowed the author to state that the digitalization of pedagogy and education in general provides the teacher with innovative opportunities for the formation of the most meaningful, effective and convenient educational process for students.

Key words: **problematic aspects, digital pedagogy, education, ICT, professional education.**

Т.А. Ивашкина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Московский авиационный Институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Цель представленной работы – исследование проблемных аспектов развития современной цифровой педагогики. Практическая значимость данной работы заключается в рассмотрении возможностей реализации теоретических аспектов развития цифровой педагогики и в определении места цифровой педагогической науки в обучающем процессе в ходе решения практических проблем в отечественном образовании. Автором обосновано, что цифровая педагогика является источником формирования новой парадигмы образовательного процесса, в котором на первый план выходит использование цифровых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с целью выявления творческих способностей личности и обеспечения ее всестороннего развития. Анализ современных педагогических исследований позволил автору констатировать, что цифровизация педагогики и образования в целом предоставляет педагогу инновационные возможности формирования максимально содержательного, результативного и удобного для учащихся учебного процесса.

Ключевые слова: **проблемные аспекты, цифровая педагогика, образование, ИКТ, профессиональное образование**.

На современном этапе развития общества отмечается активное использование инновационных ИКТ во всех сферах его жизнедеятельности, что приводит к увеличению объемов передаваемой и получаемой информации. Работодателями выдвигаются требования, связанные с наличием у кандидатов на должности развитых компетенций в области работы с информацией, в том числе, с использованием для этого цифровых сервисов и программного обеспечения. Для подготовки современных специалистов нового уровня цифровые ИКТ внедряются и применяются в образовательных учреждениях разного типа. Дисциплины информационных технологий (ИТ-дисциплины) повсеместно включаются в программы школьного, высшего профессионального образования, курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Очевидно, что современные ИКТ не только поддерживают обучающие процессы сегодня, но и являются неотъемлемой частью образовательных программ. Применение цифровых ИКТ как на базе школьного, так и профессионального образования необходимо для развития общекультурных и цифровых компетенций учащихся, их навыков работы с информацией, средствами для хранения, передачи и обработки данных. В этих целях применяются системы ИКТ, требующиеся для управления современным образовательным процессом и организации образовательных платформ, создающихся для размещения курсов обучения онлайн, а также других форм электронного обучения. Таким образом, инновационные ИКТ используются в качестве основы для построения цифровой образовательной среды, где они являются средствами обучения [1-7].

Для управления цифровизацией современных образовательных процессов необходима инновационная цифровая педагогика. Эта педагогическая наука первоначально зародилась в результате проникновения современных средств обучения в образовательный процесс в виде проекторов, электронных досок, электронной почты для обмена информацией и прочих новшеств, рожденных информационными технологиями. Еще на протяжении шестидесятых–девяностых годов прошлого столетия человечество осознало, что цифровые технологии стремительно развиваются и активно влияют на все сферы его жизнедеятельности, в том числе, и на образование. Стало очевидно, что неотехнологии наступившей цифровой эры необходимо и можно использовать в системе образования при условии научного мониторинга новых форм обучающего процесса цифровой педагогикой, которая стала рассматриваться как наука, способная предоставить информацию по инновационным методикам использования цифровых технологий в образовательной среде, структурировать информацию по средствам и методам обучения на их основе. Однако в процессе становления цифровой педагогической науки и ее внедрения в современную систему обучения неизбежно возникает ряд практических проблем. Разработка цифровых педагогических технологий и формирование методологической базы для внедрения цифровых технологий в образовательный процесс требуют постоянного повышения квалификации педагогических работников, совершенствования их знаний и развития цифровых компетенций. Отдельные педагоги активно противостоят чрезмерной цифровизации образования в ущерб классической модели образовательного процесса. Степень интеграции новейших достижений в сфере ИКТ в инновационный процесс обучения – это главная проблема, с которой сталкивается и которую решает современная цифровая педагогика. Темпы развития цифровой педагогической науки и цифровизации образования, как и отдельного общества в целом, сдерживает проблема «цифрового разрыва», возникающая в результате разницы доступа к цифровым технологиям между странами и образовательными учреждениями. «Цифровой разрыв» проявляется и в том, что уровень готовности учебных заведений к освоению и использованию в обучении цифровых технологий, становится разным. Решение данной проблемы требует активного участия государства и общества.

Определяя в теории место ИКТ и цифровых технологий в своей учебно-методической базе, цифровая педагогика в основном рассматривает инновационные технологические достижения в качестве средств обучающего процесса, инструмента для формирования и развития информационных и цифровых компетенций обучающихся. На практике же современная педагогическая наука этим не

ограничивается, так как ФГОС представлены требования к организации учебного процесса за счет применения цифровых решений, возможности для педагогов планировать, вести и корректировать учебный процесс на основе использования ими цифровых технологий [2]. У преподавателей большинства современных учебных заведений также существует возможность для разработки и проведения экспериментов на основе инновационных решений в системе образования, что положительным образом должно отражаться на развитии профессиональных компетенций работников образовательной сферы.

В рамках анализа предлагается провести исследование в отношении основных публикаций экспертов в педагогической сфере, анализ нормативно-правовой базы, научных подходов к пониманию места и роли цифровых технологий в образовательном процессе.

В статье Воробьевой Т.А., педагога с многолетним стажем и автора нескольких научных педагогических публикаций, уделяется внимание одному из средств обучения – технологии конференц-связи в рамках профессиональной подготовки переводчиков [3]. Автором в исследовании описываются условия для применения данного цифрового решения, определяется место для применения цифровых технологий в системе профессиональной подготовки. В своей работе Воробьева Т.А. рекомендует популяризировать технологию конференц-связи не только в системе обучения и подготовки переводчиков, но и внедрять данную технологию и в иные области образовательной деятельности. В исследовании С. Голосовой, научного деятеля и профессионала в области педагогики, исследуются основные тенденции в современной системе педагогической подготовки. Автор подчеркивает, что цифровые технологии одновременно являются как средством обучения, так и инструментом для планирования и реализации учебного процесса. Отмечается, что внедрение цифровых технологий в систему педагогической подготовки – это требование общества и других участников образовательного процесса.

Большой популярностью в последние годы стали пользоваться платформы для образовательных курсов с предоставлением к ним доступа онлайн. В России одним из результатов цифровизации системы образования стало создание платформы «Открытое образование». Свое место в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации нашли вебинары особенно в условиях пандемии и действующих ограничений на мероприятия с большим скоплением людей. С учетом того, что цифровые технологии внедряются в разные сферы жизни, данный процесс потребовал от государства разработки программы «Цифровая экономика». В соответствии с этой программой уже к 2024 г. планируется ежегодно выпускать до 120 тыс. человек с высшим образованием в области ИКТ. Программой также предусматривается выпуск с 2024 г. не менее 800 тыс. человек со средним профессиональным образованием и развитыми компетенциями в области ИКТ. К 2024 г. планируется довести долю населения с компетенциями в области цифровых навыков до 40% от общей численности населения [7].

Активизация использования дистанционного формата обучения, популяризация цифровых технологий в системе образования и, в частности, в педагогике на фоне пандемии коронавируса сказалась практически на всех участниках образовательного процесса. Стали массово использоваться открытые онлайн курсы, в связи с чем, по мнению некоторых представителей общественности, даже возникла угроза исчезновения ряда вузов. Объем используемых цифровых технологий в образовательном процессе сегодня таков, что позволяет судить о явном сдвиге традиционной классической парадигмы педагогики в сторону цифровизации. Результат использования цифровых технологий в современном образовании зависит от того, смогут ли участники образовательного процесса принять новую образовательную парадигму. Она подразумевает, что главной целью образования является не только усвоение знаний в результате их передачи педагогом обучающимся, а развитие свободной личности учащегося. Активное внедрение современных ИКТ привело к новой ситуации в системе образования, но никуда не уходят из образовательного процесса инструменты взаимодействия между педагогами и обучающимися, не умаляется роль педагога в учебном процессе, несмотря на возможность получения знаний учащимися не только из лекций, но и в результате широкой самостоятельной практической работы с компьютерными программами. Не исчезает и то педагогическое наследие, которое было сформировано в результате многолетнего опыта педагогической практики. Креативная цифровизация педагогики позволяет формировать всестороннее развитие личности в результате реализации ее творческой инициативы и возможностей. Кроме того, цифровизация образования расширяет перспективы выпуска специалистов, наделенных высокими ИТ-компетенциями, которые крайне необходимы современному обществу ввиду популяризации массовых коммуникаций и инновационных технологий. Речь также идет о получении педагогом новых возможностей в рамках практической деятельности на основе использования им современных цифровых решений. В свою очередь, системы дистанционного образования сегодня позволяют предоставлять удаленный доступ к учебным материалам, проводить контрольные мероприятия.

В свою очередь возможности современных цифровых технологий требуют выработки как на общем (государственном), так и частном уровне (школы, вуза, колледжа, курсов) оптимальных и эффективных практических подходов к их внедрению в образовательную деятельность. Перед цифровой педагогикой стоит задача создания научного обоснования использования инновационных ИКТ для построения на их основе учебного процесса с упором на современную методологическую базу. Внедрение новых технологий в образовательный процесс сегодня нельзя представить без решения задач, связанных с модернизацией ИКТ-инфраструктуры, с подготовкой выпускников педагогических вузов с навыками и умениями в области применения ИКТ в процессе обучения, с повышением квалификации преподавателей на основе освоения ими ИКТ не только в теории, но и на практике.

Обязательным условием для эффективного использования передовых ИКТ в образовательном процессе должна быть совершенная нормативно-правовая база, как на уровне регулирования системы образования в целом, так и на уровне издания и принятия локальных нормативных правовых актов.

В связи с тем, что ИКТ регулярно развиваются, дополняются новыми функциями и возможностями, учебные планы наряду с содержанием дисциплин для профессиональной подготовки педагогов также должны постоянно обновляться.

Задачи, стоящие перед современной педагогической наукой, связанны с внедрением в традиционную систему педагогической подготовки цифровых технологий и требуют усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Представителями научной педагогической среды должно быть определено место для использования современных цифровых технологий в подготовке педагогов и практической деятельности, осуществляемой ими [5].

Современные педагоги должны получать мотивацию на изучение информационных технологий организации учебной деятельности, разработку инновационных решений для их внедрения в образовательный процесс. Так как в России реализуется концепция информатизации общества, все эти изменения в системе образования должны быть адекватно оценены и приняты обществом. Информатизация не является целью проекта, а выступает в качестве средства для решения накопившихся проблем в системе образования. При решении задач по цифровизации современной педагогики возникает ряд трудностей, обусловленных неразработанностью нормативно-правовой базы, необходимостью модернизации ИТ-инфраструктуры образовательных учреждений, необходимостью постоянного обновления учебных программ для подготовки педагогов по той причине, что сами цифровые технологии непостоянны, они динамично изменяются, у них появляются новые функции.

Важным проблемным аспектом цифровизации образовательного процесса является отсутствие у многих образовательных учреждений методических отделов с подготовленными ими наработками в сфере применения цифровых технологий, разработок на их базе инновационных решений в области педагогической деятельности. В своем функционировании методические отделы современных учебных институтов должны опираться не только на последние достижения в сфере цифровых информационных технологий, но и на научную поддержку и мониторинг инновационной цифровой педагогики.

Особенности методики цифровой педагогики заключаются в ее гибкости и мобильности, что безгранично расширяет горизонты творчества педагогов и учащихся. С учетом уровня знаний и компетенций учащихся, применения межпредметных связей при преподавании отдельных предметов педагоги могут самостоятельно формировать образовательные траектории, корректировать интенсивность преподавания образовательных программ, планировать и осуществлять коррекционную работу. Преподаватели имеют уникальную возможность самостоятельно готовить и реализовывать проекты в области инноваций в системе образования, используя для этого разные формы, средства и методы обучения на базе цифровых технологий.

Цифровые технологии, которые используются в современных условиях для организации учебного процесса, с появлением методологии преподавания на их базе создают широкие возможности для решения первоочередных задач обучения – повышения качества и доступности образования. Основное преимущество использования цифровых технологий в образовательном процессе сводится к тому, что они позволяют делать его гибким и мобильным, ориентированным на потребности и особенности личности каждого учащегося.

С научной точки зрения задача цифровой педагогики неизбежно сводится к решению проблем цифровизации образования, главной целью которой является персонализация образовательного процесса с использованием для этого цифровых платформ, организация мобильных и хорошо структурированных процессов обучения и внедрение в образовательную среду инновационных педагогических практик.

Таким образом, цифровая педагогика ведет к необходимости перехода на новые концепции преподавания, предназначенные для организации инновационного учебного процесса. Обоснованное взаимодействие практики цифровизации процесса обучения и непрерывно развивающейся с опорой на нее цифровой педагогической науки является фундаментом становления современной инновационной системы образования, ориентированной на повсеместное предоставление образовательных услуг высокого качества, которые необходимы для ускоренного перехода общества и его экономики на инновационную модель развития.

Библиографический список

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. *Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения*. Москва, 2019.
2. Борисова Н.В. *Цифровое общество через призму наследия С.Л. Рубинштейна*. Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. Москва, 2018: 132 – 136.
3. Воробьева Т.А. Психологические особенности электронного обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; № 2: 100 – 104.
4. Воронцова Ю., Ермолаев В.В. Представления «поколения Z» о своей будущей семье (на примере литовских старшеклассников). *Психолог*. 2016; № 1: 1 – 12.

5. Bold M. Interaction in distance learning. *Encyclopedia of distance learning*. NY, 2016: 1244 – 1249.
6. Russell G. The problems and possibilities of virtual schools. *Encyclopedia of distance learning*. NY, 2019: 1673 – 1679.
7. *Кадры для цифровой экономики*. Available at: https://digitalskills.center/itog2019plan2020.php

References

1. Blinov V.I., Sergeev I.S., Esenina E.Yu. *Osnovnye idei didakticheskoj koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva, 2019.
2. Borisova N.V. *Cifrovoe obschestvo cherez prizmu naslediya S.L. Rubinshtejna*. Cifrovoe obschestvo v kul'turno-istoricheskoj paradigme. Moskva, 2018: 132 – 136.
3. Vorob'eva T.A. Psihologicheskie osobennosti `elektronnogo obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 100 – 104.
4. Voroncova Yu., Ermolaev V.V. Predstavleniya «pokoleniya Z» o svoej buduschej sem'e (na primere litovskih starsheklassnikov). *Psiholog*. 2016; № 1: 1 – 12.
5. Bold M. Interaction in distance learning. *Encyclopedia of distance learning*. NY, 2016: 1244 – 1249.
6. Russell G. The problems and possibilities of virtual schools. *Encyclopedia of distance learning*. NY, 2019: 1673 – 1679.
7. *Kadry dlya cifrovoj `ekonomiki*. Available at: https://digitalskills.center/itog2019plan2020.php

Статья поступила в редакцию 09.04.21

УДК 373.1: 93/94 (571.52) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-147-149

Maady S.S., *postgraduate, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: maady1981@mail.ru*

SUMONN BOARDING SCHOOLS DURING THE PERIOD OF THE TUVINIAN PEOPLE'S REPUBLIC. In the article, the author examines issues related to the history of the formation and development of an elementary Tuvan school in the Tuvan People's Republic (TNR) in the 30s of the twentieth century, using the example of summon boarding schools. On the basis of archival materials and the works of other researchers, the author studies the history of the creation of summon boarding schools in the TNR, clarifies what tasks they faced, on the basis of which textbooks the children studied, who the compilers of the first textbooks were. The author concludes that in conditions of the nomadic lifestyle of Tuvans, summon boarding schools played a great role not only in eliminating the illiteracy of Arat children, but were the only opportunity for them to receive primary education. And the teachers carried out a great educational work among the Arat population to preserve the contingent of students.

Key words: **Tuva people's republic, type of school, summon boarding schools, elimination of illiteracy, two-year course, textbooks, primer, general education.**

С.С. Маады*, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: maady1981@mail.ru*

СУМОННЫЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТЫ В ПЕРИОД ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

В данной статье автором рассматриваются вопросы, связанные с историей становления и развития начальной тувинской школы в Тувинской народной республике (ТНР) в 30-е годы XX столетия, на примере сумонных школ-интернатов. На основе архивных материалов и работ других исследователей автор изучил историю создания сумонных школ-интернатов в ТНР, уточнил, какие задачи стояли перед ними, на основе каких учебников учились дети и кто были их первыми составителями. Автор делает вывод о том, что в условиях кочевого образа жизни тувинцев сумонные школы-интернаты сыграли большую роль не только в ликвидации неграмотности детей аратов, но были единственной возможностью для получения ими начального образования. Учителя вели большую просветительскую работу среди аратского населения для сохранения контингента учащихся.

Ключевые слова: **Тувинская народная республика, тип школы, сумонные школы-интернаты, ликвидация неграмотности, двухгодичный курс, учебники, букварь, всеобщее обучение.**

История становления народного образования, развитие системы образования, формирование педагогических кадров, открытие начальной тувинской школы и других типов школ в период Тувинской народной республики был предметом исследования многих авторов: Н.А. Сердобова [1]; одного из первых этнопедагогов Тувы, канд. пед. наук, доцента К.Б. Салчак и его соратницы канд. пед. наук, доцента Л.П. Салчак; канд. ист. наук [2], доцента В.Ч. Монгуш [3] и др. Тем не менее данные проблемы не получили должного исследования до сих пор, нет работ монографического характера, в которых более четко и глубоко были бы проанализированы следующие вопросы: по каким учебным планам учили в разных типах школ в период ТНР; какие дисциплины были обязательными в первые годы обучения; были ли учебники или практические пособия, по которым учили детей; на каких принципах базировалась система народного просвещения в ТНР; как решался кадровый вопрос и т.д.

Основная цель данной статьи – на основе изданных работ и архивных материалов попытаться проанализировать вопрос, связанный с открытием сумонных школ-интернатов в период ТНР.

В 1921 году перед молодой народной республикой стояли важные задачи государственной политики в области образования: определить основные цели и задачи, заложить основы образования, разработать систему мер по открытию начальной школы и т.д. Огромному желанию ликвидировать безграмотность народа, открыть для него путь к просвещению препятствовало многое: не было ни своей письменности и материально-технической базы, ни педагогических кадров, ни учебников и даже элементарных учебных принадлежностей [2, с. 5].

На II организационном съезде Тувинской народной революционной партии (ТНРП) в июле 1923 г. были поставлена задача введения всеобщего обучения грамоте. Светское образование пришлось начинать почти с нуля [4, с. 27].

В октябре 1923 года было принято Постановление Центрального комитета ТНРП об обучении молодых людей русской и монгольской грамоте. Фактически это был первый документ ТНРП по народному образованию. И в июне 1924 года были отобраны 30 юношей из числа обучающихся в кожуунах (районах), которых обучили их русской и монгольской грамоте в Кызыле, затем отправили в кожуунные школы для ликвидации неграмотности. А 31 декабря 1924 года на расширенном заседании ЦК ТНРП принято Постановление об организации в Кызыле базовой школы, а в сельских местностях – ее отделения. На этом же заседании рассматривали вопрос об отправке молодежи для дальнейшего обучения в СССР и МНР [5, с. 55].

И с 1926 года появились первые начальные школы, а официально 4 школы открыли в 1928 году, в которых обучались 68 учащихся [6, с. 24].

Дело народного просвещения значительно продвинулось с введением тувинской письменности на основе латинизированного алфавита в 1930 году. На правительственном уровне была создана государственная комиссия по распространению тувинской письменности, во всех кожуунах и сумонах организовали курсы по ликвидации неграмотности и пункты по обучению грамоте [2, с. 6]. И среди населения молодой республики началась активная работа в этом направлении: в сумонах работали кружки по изучению письменности, распространялись первые буквари. За четыре месяца пункты по обучению грамоте подготовили 2400 аратов [7, л. 1].

В 1930 году в ТНР прибыла Научно-исследовательская ассоциация национально-колониальных проблем с целью проведения научного исследования хозяйственной, политической и культурной жизни республики. Одной из задач было внедрение латинизированной письменности, разработанной академиком Н.Н. Поппе, а также «обследование школьного дела, составление плана развития народного образования, разработка учебных планов, программ, организация и помощь методике преподавания, содействие организации тувинского издательства, вечернего Коммунистического университета для членов ВКП(б) и кадров Народно-революционной партии и др.» [7, л. 1].

Система народного просвещения в ТНР по примеру Советского Союза базировалась на принципах всеобщего обучения, равного права на образование лиц как мужского, так женского пола и светского образования [8, с. 275].

В Туве к этому времени были созданы школы трех типов: летние школы (*чайлаг школалары*), школы-интернаты и школы обычного типа с приходящими учениками [8, с. 275].

Кочевой образ жизни тувинских аратов диктовал необходимость создания школ-интернатов, где их дети могли учиться и жить в течение всего учебного года, но республика не располагала ни одной вполне оборудованной школой, поэтому ТНР оформила долгосрочный кредит с СССР, чтобы построить школы-интернаты. И с 1930-х годов стали открываться первые школы-интернаты в сумонах и кожуунах, построенные на средства Советского Союза.

Сумонная школа-интернат стала самым распространённым типом школ, расположенных, главным образом, в предполагаемых местах оседания аратов (первые поселки). Они содержали детей кочевников в течение всего учебного года за счет самих аратов. По архивным данным, из 59 школ, существовавших к 1939 году, 49 были сумонными, загруженными до крайних пределов.

Основной целью сумонных школ-интернатов была ликвидация неграмотности и подготовка контингента в старшие классы кожуунных школ. Официально в сумонных школах-интернатах дети учились в 1 и 2 классах, но фактически до 1939 года основная масса данных школ ограничивала свою работу только первым классом [8, с. 275]. Так, например, из 27 сумонных школ-интернатов в Баруму, Чадане и Шаганару только 7 школ имели вторые классы с общим числом 32 учащихся. Такое положение приводило к отсеву детей или к перегрузке районных школ. В связи с этим в 1939 году в 29 сумонных школах-интернатах были открыты 2-е классы, в которых учились уже 600 учащихся [1, с. 27].

В сумонных школах изучали два предмета: родной язык и арифметику. Учебные планы, которые действовали до 1939 года, не отвечали требованиям законченности начального образования и возрастным особенностям обучающихся. Отдельных учебных программ по дисциплинам не было, учили детей по комплексным учебным программам, которые не могли вооружить учащихся прочными систематизированными знаниями. На уроках родного языка недостаточное внимание уделялось изучению грамматики, ученики слабо владели устной и письменной речью, в основном учили чтению и письму. А из-за слабой математической подготовки первых учителей детей не вооружали навыками решения задач и техникой вычисления [1, с. 36].

Учителя школ-интернатов наравне с основной целью решали задачу – привитие учащимся культурно-гигиенических навыков.

Эта задача осуществлялась в условиях недостаточного обеспечения школ необходимым оборудованием и благоустройством. Об этом свидетельствует отчет Министерства культуры за первое полугодие 1939 – 1940 учебного года. В нем говорится, что «из 49 сумонных школ-интернатов только 15 имеют бани, умывальники имеют только 29 школ. Общие нары в 43 интернатах заменены топчанами. Плохо обеспечены интернаты постельными принадлежностями» [1, с. 28].

В начале нового отопительного сезона ситуацию усугубляли и постоянные перебои с топливом. Теплыми вещами были обеспечены не все дети, поэтому они болели, и в питании нередко происходили перебои. Некоторые дети не сразу привыкали к новым распорядкам, к школьной жизни, тосковали по родным, убегали или вовсе уходили из школы. Учителя боролись за каждого ученика, убеждали родителей и детей вернуться обратно, чтобы продолжить образование. В такой обстановке происходило введение закона о всеобщем обязательном обучении. Таким образом, наравне с ликвидацией неграмотности, сохранение контингента учащихся стало главной задачей для каждого учителя и руководителя школы-интерната.

В 1939 году вышло Постановление Совета Министров ТНР и ЦК Тувинской народной республиканской партии (ТНРП) о продолжительности учебного года до 9 месяцев. В этом же году были разработаны новые учебные программы для начальных и неполных средних школ ТНР, которые были составлены на основе учебных планов и программ Наркомпроса РСФСР для «не русских школ» [9, л. 4].

В 1940 году в Кызыле, Чадане, Шагаан-Арыге и Кызыл-Мажалыке были открыты первые школы-семилетки [10, с. 77], поэтому по решению XI съезда ТНРП двухгодичные сумонные школы-интернаты стали переходить в четырехлетние. Так, в 1940 – 1941 учебном году в них были открыли третьи классы, а в 1941 – 1942 учебном году часть сумонных школ-интернатов полностью стали четырёхлетними.

Улучшению учебно-воспитательной работы способствовало создание первых учебников на тувинском языке. Большую помощь в создании первых учебников оказали советские специалисты. Так, первый букварь на основе русской графики был разработан Бузыкаевым Р.Т. и Брюхановым (Сотпа) и издан в московском издательстве народов СССР в 1927 году – «*Тыва уругларның эң өрэнир тэптэри баштап ужуке*» («Книга тувинских детей для изучения букв») [11], а в 1931 году в Центроиздате был выпущен букварь «Pioner», составленный С. Охотниковым, А. Спириным, И. Анаевым на основе латинской графики [12]. В последующие годы стали выходить буквари, составленные тувинскими авторами, которые издавались тувинском издательстве: в 1931 году – «*Kadьnьn oruu*» («Совместный путь»), составленный О. Танчаем; в 1936 году – «*Өөreniili*» («Будем учиться»), составители Чымба, Топуй-оол, С. Лопсан, на латининском шрифте. Этот букварь был с черно-белыми иллюстрациями с национальным колоритом [13], в 1940 году вышел букварь для взрослых «*Ulug ulus kөөr yzyk*» («Буквa для взрослых»), на латинском шрифте [14], а в 1941 году издан букварь Л.Б. Чадамба «*Эге школага өөренир ужук*» («Буквы для изучения в начальной школе») на основе русской графики [15]. В 1934 году в Москве издали пропись для букваря «*Carastьr piziiliner*» (Красиво пишем), составленную О. Танчаем, Шыырапом и А. Пальмбахом, а редактором был Т. Седип-оол [16].

В эти же годы небольшими тиражами вышли **книги для чтения**: в 1933 году – «*Piccii turguzukcular*» («Маленькие созидатели»), составители А. Кордова, Ш. Тока, переводчики М. Мохов, О. Шавы, редактор А. А. Пальмбах [17]; в 1934 году – «*Pistin azьl*» («Наша работа») для 3-4 классов, составитель А. Пальмбах, ответственный редактор Танов Седип-оол, издана в Москве [18]; в 1941 году – «Ege skolanьn iji tugaar koor nomculga tepteri» («Книга для чтения во 2 классе»), составители О. Сагаан-оол, Л. Чадамба, издана в Кызыле [19].

Учебники математики: в 1933 году – «Can podalganьn nomu» («Сборник задач по арифметике, 4-ая книга), составители Горохов и Бичи-оол, редактор Танов Седип-оол, издан в Москве [20]; в 1940 году – «Can podalganь sьnds nomu» («Сборник задач по арифметике» Н.С. Попова; переводчик Лагбусап, редактор О. Сагаан-оол, издан в Кызыле [21].

Программа: в 1937 году – «Ege cada skolazьnьn pojdus, geograf poldas san tugajьnda programmnarь» («Программы для начальной школы по природоведению, географии и арифметике»), редактор Лопсан-Кенден [22] и словарь «*Тыва-орустуң тоюл бижии*» («Тувинско-русский словарь»), издан в Кызыле в 1933 году [23].

Таким образом, несмотря на определенные трудности, первые сумонные школы-интернаты дали многим детям единственную возможность получить начальное образование. Официально сумонные школы-интернаты были двухгодичными, но фактически до 1939 года основная масса данных школ ограничивала свою работу только первым классом. Учителя вели большую просветительскую работу среди аратского населения для сохранения контингента учащихся.

Первые учебники способствовали не только ликвидации безграмотности среди местного населения, но сыграли важную роль в осуществлении учебно-воспитательной работы, в достижении основных целей нравственного, эстетического воспитания детей.

Библиографический список

1. Сердобов Н.А. *Народное образование в Туве. Краткий исторический очерк*. Кызыл, 1953.
2. *Педагогическое образование в Туве: научная мысль. История. Люди*. Авторы-составители Л.П. Салчак, К.Б. Салчак. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2003.
3. Монгуш В.Ч. *История образования в ТНР*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2006.
4. Харунов Р.Ш. Формирование интеллигенции в Тувинской Народной Республике (1921 – 1944 гг.). Абакан: Издательство ООО «Журналист», 2009.
5. Монгуш Б.Д. Решение партии и правительства Тувинской народной республики (ТНР) по народному образованию и о создании тувинской письменности в 1921 – 1930 годы. *Становление и развитие науки в Туве*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2000; Ч. II: 54 – 57.
6. Комбу С.А., Монгуш О.Д. Формирование педагогических кадров в Тувинской народной республике (1921 – 1944 гг.). *Вестник тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2013; № 4: 22 – 29.
7. *Центральный государственный архив Республики Тыва (ЦГА РТ)*. Ф. 102. Оп. 1. Д. 97, Лл. 1 – 11.
8. *История Тувы*: в 3 т. Новосибирск: Наука, 2007; Т. II.
9. *Центр архивных документов партий и общественных организаций (ЦАДПОО)*. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2976. Лл. 1 – 22.
10. *Урянхай. Тыва дептер. Танну. Тувинская Народная республика*. Составитель С.К. Шойгу. Москва: Слово, 2007; Т. 6.
11. Брюханов (Сотпа), Бузыкаев Р.Т. *Тыва уругларның эң өрэнир тэптэри баштап ужуке = Букварь*. Москва: Центральное издательство народов СССР, 1927.
12. Oxotnikof S., Pedrejef K., Spirin A., Anajef I. *Pioner = Букварь*. Moskva: Sentrisdat, 1931.
13. *Өөreniili = Букварь для 1 класса начальной школы: Pir tugaar cada skolazьnьn 1 tugaar sьlьnda өөrenir tepteri. Paastajgь kezii*. Cog. Sьmba, Toppuj-ool; S. Lopsan. Cogaal komitedi, 1936.
14. *Ulug ulus kөөr yzyk = Букварь для взрослых*. Кызыл, 1940.
15. Чадамба Л.Б. *Эге школага өөренир ужук = Буква, изучаемая в начальной школе*. Кызыл, 1941.
16. *Carastьr piziiliner = Красиво пишем: пропись*. Cog. Tancaj, Sььpap, Palmbax; red. T. Sedip-ool., 1934.
17. *Piccii turguzukcular = Маленькие строители*. Кьzьl: Тьва Kyryneniŋ nom cogaadr ceri, 1933.
18. *Pistin azьl = Наша работа: учебник для начальной школы: Pir tugaar cada skolan n 3 – 4 tugaar sьlьnda өөrenir nom*. A. Palmbax; xar. Red. Tanof Sedip-ool. 2 tugaar tepter. Moskva, 1934.
19. *Ege skolanьn iji tugaar koor nomculga tepteri = Книга для чтения во 2 классе*. On. Sagaan-ool, Cadamba. Кьzьl : Kyr. nom yndyrer ceri, 1941.
20. *Can podalganьŋ nomu = Сборник задач по арифметике: 4 tugaar tepter*. Cog. Goroxof, Picci-ool; red. Tanof Sedip-ool. Moskva, 1933.
21. Popova N.S. *Can podalganь sьnds nomu = Сборник задач по арифметике: Ege cada skolazьnda өөrenir nom. Ys tugaar tepter*. Occul. Lagbuzap; red. On. Sagaan-ool. Кьzьl: Kyr. nom yndyrer ceri, 1940.
22. *Ege cada skolazьnьn pojdus, geograf poldas san tugajьnda programmnarь = Программы для начальной школы по природоведению, географии и арифметике*. Red. Lopsan-Kenden. Кьzьl, 1937.
23. *Тыва-орустуң тоюл бижии = Тувинско-русский словарь*. Кызыл, 1933.

References

1. Serdobov N.A. *Narodnoe obrazovanie v Tuve. Kratkij istoricheskij ocherk*. Kyzyl, 1953.
2. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: nauchnaya mysl'. Istoriya. Lyudi*. Avtory-sostaviteli L.P. Salchak, K.B. Salchak. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003.
3. Mongush V.Ch. *Istoriya obrazovaniya v TNR*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Harunov R.Sh. Formirovanie intelligencii v Tuvinskoj Narodnoj Respublike (1921 – 1944 gg.). Abakan: Izdatel'stvo OOO «Zhurnalist», 2009.
5. Mongush B.D. Reshenie partii i pravitel'stva Tuvinskoj narodnoj respubliki (TNR) po narodnomu obrazovaniyu i o sozdanii tuvinskoj pis'mennosti v 1921 – 1930 gody. *Stanovlenie i razvitie nauki v Tuve*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2000; Ch. II: 54 – 57.
6. Kombu S.A., Mongush O.D. Formirovanie pedagogicheskih kadrov v Tuvinskoj narodnoj respublike (1921 – 1944 gg.). *Vestnik tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2013; № 4: 22 – 29.
7. *Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Tyva (CGA RT)*. F. 102. Op. 1. D. 97, Ll. 1 – 11.
8. *Istoriya Tuvy*: v 3 t. Novosibirsk: Nauka, 2007; T. II.
9. *Centr arhivnyh dokumentov partij i obschestvennyh organizacij (CADPOO)*. F. 1. Op. 1. D. 2976. Ll. 1 – 22.
10. *Uryanhaj. Tyva depter. Tannu. Tuvinskaya Narodnaya respublika*. Sostavitel' S.K. Shojgu. Moskva: Slovo, 2007; T. 6.
11. Bryuhanov (Sotpa), Buzykaev R.T. *Tyva uruglarnyң `eң өr`enir t`ept`eri bashtap uzhuke = Bukvar'*. Moskva: Central'noe izdatel'stvo narodov SSSR, 1927.
12. Oxotnikof S., Pedrejef K., Spirin A., Anajef I. *Pioner = Bukvar'*. Moskva: Sentrisdat, 1931.
13. *Өөreniili = Bukvar' dlya 1 klassa nachal'noj shkoly: Pir tugaar cada skolaz'n'n 1 tugaar c'l'nda өөrenir tepteri. Paastajg' kezii*. Cog. C'mba, Toppuj-ool; S. Lopsan. Cogaal komitedi, 1936.
14. *Ulug ulus kөөr yzyk = Bukvar' dlya vzroslyh*. Kyzyl, 1940.
15. Chadamba L.B. *`Ege shkolaga өөrenir yzhyk = Bukva, izuchaemaya v nachal'noj shkole*. Kyzyl, 1941.
16. *Carast'r piziiliner = Krasivo pishem: propis'*. Cog. Tancaj, S''pap, Palmbax; red. T. Sedip-ool., 1934.
17. *Piccii turguzukcular = Malen'kie stroiteli*. K'z'l: T'va Kyrynenin nom cogaadr ceri, 1933.
18. *Pistin az'l = Nasha rabota: uchebnik dlya nachal'noj shkoly: Pir tugaar cada skolan n 3 – 4 tugaar c'l'nda өөrenir nom.* A. Palmbax; xar. Red. Tanof Sedip-ool. 2 tugaar tepter. Moskva, 1934.
19. *Ege skolan'n iji tugaar koor nomculga tepteri = Kniga dlya chteniya vo 2 klasse*. On. Sagaan-ool, Cadamba. K'z'l : Kyr. nom yndyrer ceri, 1941.
20. *Can podalgan'ң nomu = Sbornik zadach po arifmetike*: *4 tugaar tepter*. Cog. Goroxof, Picci-ool; red. Tanof Sedip-ool. Moskva, 1933.
21. Popova N.S. *Can podalgan' c"nd' nomu = Sbornik zadach po arifmetike: Ege cada skolaz'ңga өөrenir nom. Ys tugaar tepter*. Occul. Lagbuzap; red. On. Sagaan-ool. K'z'l: Kyr. nom yndyrer ceri, 1940.
22. *Ege cada skolaz'n'n pojdus, geograf poldas san tugaj'nda programmnar' = Programmy dlya nachal'noj shkoly po prirodovedeniyu, geografii i arifmetike*. Red. Lopsan-Kenden. K'z'l, 1937.
23. *Tyva-orustiң toyul bizhii = Tuvinsko-russkij slovar'*. Kyzyl, 1933.

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 377.018.48 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-149-151

Manzhueva N.F., *leading methodologist, State Budgetary Institution RS (Ya) "Resource and Project Center" (Yakutsk, Russia), E-mail: nmanzhueva@bk.ru*

DISTANCE LEARNING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF THE STATE BUDGETARY INSTITUTION OF THE RS (YAKUTIA) "RESOURCE AND PROJECT CENTER" OF THE MINISTRY OF CULTURE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE RS (YAKUTIA). The article summarizes the experience of using the capabilities of modern information technologies in the system of additional professional education, examines the implementation of distance learning in the cycles of advanced training and retraining of specialists in the field of culture and the organization of the educational process in the context of a pandemic, describes in detail the process of forming cultural and leisure competencies as the basis for the professionalization of industry personnel. The definition of the concept of "informatization of education" is given, which includes not only the use of electronic technologies, but also the transformation of the structure of the learning process in the direction of widespread use of didactic technology, which has the function of feedback and replaces the teacher at a number of stages of the educational process.

Key words: **distance learning, information technology, cultural and leisure competencies, additional professional education, organizational and pedagogical conditions.**

Н.Ф. Манжуева*, вед. методист ГБУ РС(Я) «Ресурсно-проектный центр», г. Якутск, E-mail: nmanzhueva@bk.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ГБУ РС(Я) «РЕСУРСНО-ПРОЕКТНЫЙ ЦЕНТР» МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ РС(Я)

В статье обобщен опыт использования возможностей современных информационных технологий в системе дополнительного профессионального образования, рассматривается реализация дистанционного обучения на циклах повышения квалификации и переподготовки специалистов сферы культуры и организация учебного процесса в условиях пандемии, подробно охарактеризован процесс формирования культурно-досуговых компетенций как основа профессионализации кадров отрасли. Дано определение понятия «информатизация образования», которое включает в себя не только использование электронных технологий, но и преобразование структуры процесса обучения в направлении широкого использования в нем дидактической техники, обладающей функцией обратной связи и заменяющей педагога на ряде этапов учебного процесса.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, информационные технологии, культурно-досуговые компетенции, дополнительное профессиональное образование, организационно-педагогические условия.**

В системе художественного профессионального образования дополнительное профессиональное образование, которое стремительно развивается и меняется в связи с внедрением профессиональных стандартов, занимает не последнее место. Вопросы формирования культурно-досуговых компетенций работников культуры в дополнительном профессиональном образовании актуальны и своевременны.

По мнению профессора А.Д. Жаркова «развитие общества и повышение компетентности специалистов являются понятиями неразделимыми» [1].

Республика Саха (Якутия) – крупнейший административно-территориальный регион со сложной транспортной схемой, что создает серьезные проблемы при реализации доступности образования. Финансовые затраты, вложенные на освоение современных дистанционных информационных технологий специалистами культуры муниципальных районов – слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и связанные с проездом к месту обучения, проживания, отсутствием специалиста на работе, а также с семейными обстоятельствами и физическими возможностями, очень высоки.

Как упоминалось нами раннее, «в республике имеется достаточно редкий в масштабах РФ опыт создания и функционирования государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Образовательный ресурсный центр», целью которого является ресурсное обеспечение и систематизация кадровой политики отрасли культуры и искусств в Республике Саха (Якутия)» [2].

Данное учреждение в 2017 году реорганизовано в ГБУ РС(Я) «Ресурсно-проектный центр», где на сегодняшний момент используют современные информационные технологии для успешного образовательного процесса, охватывающего практически все уголки нашей республики. Разработаны учебные программы профессиональной переподготовки: «Музееведение», «Социаль-

но-культурная деятельность (по видам)», «Менеджмент в сфере культуры и искусств», «Библиотековедение», «Методическое обеспечение образовательного процесса» и т.д.

Данные программы предполагают использование как традиционных методов обучения, так и новейших технических и программных средств. Традиции и инновации сочетаются в дистанционном обучении, особенно востребованном на сегодняшний момент.

Определенные трудности при организации учебного процесса возникали в связи с тем, что большинство преподавателей, будучи специалистами-профессионалами в своих направлениях, не владели в полной мере педагогическими навыками. В связи с этим появилась необходимость приглашать педагогические кадры из регионов, например, Республики Бурятия и Татарстана, а также из городов Москвы и Санкт-Петербурга, которые проводили учебные занятия как дистанционно, так очно-заочно.

Была проделана целенаправленная работа с преподавателями, работающими в отрасли культуры: организованы обучающие курсы по использованию актуальных информационных технологий, по разработке учебно-методических комплексов современного уровня, нацеленных на реализацию практико-ориентированного обучения, определение компонентов культурно-досуговых компетенций специалистов сферы культуры.

Таким образом, весь педагогический состав был нацелен на реализацию компетентностного подхода в обучении. Ведь на современном этапе вопросы организации педагогического процесса и повышения качества педагогических кадров достаточно актуальны для дополнительного профессионального образования.

Пандемия коронавируса запустила цифровую информационную трансформацию образовательного процесса, и происходит она гораздо быстрее. Вместе с другими образовательными учреждениями на дистанционное обучение перешла и система дополнительного профессионального образования, которая в удаленном режиме продолжают заниматься с обучающимися. Безусловно, связано это с обновлением содержания образовательных программ, внедрением инновационных технологий в организацию учебного процесса.

При этом понятие «информатизация образования» включает не только использование электронных технологий, но и, прежде всего, преобразование структуры процесса обучения в направлении широкого использования в нем дидактической техники, обладающей функцией обратной связи и заменяющей педагога на ряде этапов учебного процесса [3].

Работа современных учреждений культуры, ее успешность зависит от подготовки кадров, постоянного повышения квалификации, профессиональной переподготовки, а также от постоянного внедрения в практику новых информационных технологий. В сфере культуры и искусств обучение предполагает «получение разнообразных творческих результатов» [4].

Иванова В.Г. считает, что «невозможно представить современное учреждение культурно-досуговой сферы без позиционирования и рекламы в Интернете посредством вебсайта. На таких сайтах размещается не только информация о времени и участниках концертов, но и фото, аудио-, видеоматериалы, например в системе «Youtube» [5].

Формирование культурно-досуговых компетенций в формате «информатизация образования» предполагает разработку программы переподготовки «Аудиовизуальная техника» и повышения квалификации «Применение информационных технологий в онлайн-мероприятиях».

В рамках национального проекта «Культура в 2020 году» обучающимся были предложены следующие курсы повышения квалификации: «Общедоступные библиотеки нового поколения: услуги, пространство, персонал», «Инновационное развитие креативных индустрий и арт-менеджмента в современной России», разработанные в Московском государственном институте культуры.

В течение 2020 года были организованы и проведены следующие вебинары: «Современные методы комплектования, обеспечения сохранности и использования аудиовизуальных архивных документов и обязательного экземпляра аудиовизуальной продукции» с участием руководителя Центрального государственного архива АВД Республики Татарстан Горохова С.Н., «Цифровая трансформация музея», «Цифровая трансформация театра», «Формирование социокультурного пространства» для работников библиотек, музеев, культурно-досуговых учреждений республики, «Музейный менеджмент» с участием М.А. Брызгалова, профессора Московского государственного института культуры.

Большим спросом пользовались мастер-классы «Настройка гитары», «Классическая гитара», «Игра на баяне» от Музыкального центра «Дор5оон Дойду». А в 2020 году, несмотря на пандемию, 171 человек получили дипломы о переподготовке и 1598 – повышении квалификации. По национальному проекту «Культура» обучено 292, в семинарах участвовало 429 человек [6].

Сформированность культурно-досуговых компетенций специалистов культуры как основы профессионализации кадров отрасли является одним из направлений деятельности нашего учреждения. Министерство культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия) выступает как заказчик реализации эффективной кадровой политики в целях повышения удовлетворенности населения нашей республики качеством услуг учреждений социально-культурной сферы.

В связи с этим возникает необходимость создания педагогической системы дополнительного профессионального образования, которая обеспечит упорядоченное функционирование учебного процесса.

Дистанционные формы обучения для слушателей наших курсов являются выходом из создавшегося положения, в котором оказалась система всего образования. За короткий период нашими слушателями освоены современные технические средства и их возможности: телефон, наличие электронной почты, видео- и конференцсвязь, позволяющие реализовать личностно ориентированный подход в образовательном процессе.

Преподаватели, так же как и обучающиеся, используют интерактивные сервисы в обучении, выйдя на новый педагогический уровень. Взаимодействие педагога и слушателя выстраивает такой формат отношений, который предполагает определенный подход к подаче учебного материала, понятный как для молодых, так и для возрастных слушателей, имеющих опыт работы в различных учреждениях республиканского и муниципального уровней, за короткий срок вынужденных осваивать информацию в новом формате.

Личностно ориентированный подход предполагает вхождение в информационное пространство специалистов культуры, вооруженных возможностями ИКТ-технологий. Программы переподготовки требуют освоения квалификаций, основанных на профессиональных стандартах, предполагающих развитие имеющихся компетенций или формирование новых.

Программы повышения квалификации нацелены на профессиональное развитие через освоение квалификационных программ с целью повышения уровня компетенций, имеющих определенный вид профессиональной деятельности или приобретающий новый.

Педагогу приходится осваивать и менять качество внутреннего содержания учебного предмета, а также новые методы, технологии, приёмы подачи материала. За период пандемии преподавателями «Ресурсно-проектного центра» разработаны дистанционные учебные курсы по ряду предметов, а также видеоуроки.

Из опыта организации учебных занятий данного формата выявлено ряд основных моментов: индивидуализация обучения вследствие возможности организовать видеосвязь с обучающимися, использование различных интернет-платформ, информационных баз, проведение диагностики обученности с помощью тестирования.

Организационно-педагогические условия совершенствования процесса формирования культурно-досуговых компетенций в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения потребовали от участников учебного процесса поисков путей выхода из создавшегося положения.

Учебный процесс необходимо было организовать таким образом, чтобы обучающиеся могли освоить материал в условиях, когда у некоторых отсутствовали элементарные навыки пользования информационными технологиями. Группы слушателей достаточно неоднородны по своим навыкам, имеющимся знаниям, наличию опыта работы в учреждениях культуры, что вызывает трудности ретрансляции учебного материала у преподавателей.

Специалисты учреждения проводили предварительную работу, как с педагогическим составом, так и со слушателями. Разработали памятку для обучающихся по организации дистанционного обучения, оформлению самостоятельных работ, проведению промежуточного и итогового тестирования, анкетированию на входе в учебный процесс и выходе из него для мониторинга сформированности культурно-досуговых компетенций.

С преподавателями проведены предварительные собеседования (анкетирование по наличию навыков информационных компетенций для реализации дистанционного обучения), проверен учебно-методический материал (наличие рабочих программ, лекций, заданий), отслеживается контроль за качеством обучения (наличие тестовых заданий, практических и самостоятельных работ).

Собран материал по работе муниципальных и республиканских учреждений культуры в условиях пандемии с целью использования слушателями полученных знаний, умений и навыков, культурно-досуговых компетенций при реализации проектов разного уровня.

Банк проектов работников культурно-досуговых учреждений, музеев республики, онлайн-уроков в детских школах искусств, детских художественных школах и детских музыкальных школах собран на сайте учреждения, по итогам обучения подготовлен сборник по истории ДШИ, ДМШ, ДХШ Республики Саха (Якутия), создается электронная библиотека, где регистрируются разработанные преподавателями учебные пособия, методические разработки с выдачей сертификатов. Обучение на курсах повышения квалификации учитывается при прохождении аттестационного процесса для всех работников культуры муниципального уровня.

Именно личностно ориентированный поход к обучению позволяет сформировать качественный контент работника культуры. Ведь «технология культурно-досуговой деятельности есть совокупность содержания, формы, средства, методов и инструментов интеллектуального и эмоционального воздействия на личность, группу или массу людей, стабильную и нестабильную аудиторию, разные социальные общности» [7].

При составлении учебных планов преподаватели планируют использование тех или иных технологических форм и их комбинаций. Акцент делается на самостоятельную и практическую работу слушателей. Обучающиеся должны

овладеть навыками самостоятельной работы и постоянно заниматься самообразованием. В связи с этим естественно возникают проблемы контроля усвоения материала и самоорганизации учебного процесса слушателями.

За период существования учреждения изучены возможности внедрения информационных технологий в обучение специалистов культуры по программам повышения квалификации и переподготовки.

По итогам дистанционного обучения слушатели дали оценку организации учебно-педагогического процесса, сформированности культурно-досуговых компетенций, успешной реализации в своей работе, отметив ее положительные и отрицательные моменты, что позволит делать в будущем корректировку содержания и форм учебных программ дополнительного образования.

Дальнейшее применение дистанционных технологий требует более полного обеспечения качественного доступа к сети Интернет, что сложно в условиях наличия труднодоступных мест в нашей республике и диктует необходимость дальнейшей ее разработки.

Библиографический список

1. *Культурно-досуговая деятельность*: учебник. Москва: МГУК, 1998.
2. Манжуева Н.Ф. Кадровая политика отрасли культура в Республике Саха (Якутия). *Культурное наследие*. 2015.
3. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2000.
4. Жарков А.Д. *Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности:* монография. Москва: МГУКИ, 2013.
5. Иванова В.Г. Освоение инновационно-информационных технологий как актуальная проблема специалиста культурно-досуговой деятельности. *Вестник МГУКИ*. 2011.
6. *ГБУ РС(Я) «Ресурсно-проектный центр»*. Available at: www.rpcenter14/ru
7. Жарков А.Д. *Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности:* монография. Москва: МГУКИ, 2013.

References

1. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'*: uchebnik. Moskva: MGUK, 1998.
2. Manzhueva N.F. Kadrovaya politika otrasli kul'tura v Respublike Saha (Yakutiya). *Kul'turnoe nasledie*. 2015.
3. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2000.
4. Zharkov A.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* monografiya. Moskva: MGUKI, 2013.
5. Ivanova V.G. Osvoenie innovacionno-informacionnyh tehnologij kak aktual'naya problema specialista kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti. *Vestnik MGUKI*. 2011.
6. *GBU RS(Ya) «Resursno-proektnyj centr»*. Available at: www.rpcenter14/ru
7. Zharkov A.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* monografiya. Moskva: MGUKI, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-151-153

Guseva N.V., *senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE RATING SYSTEM AS AN EFFECTIVE MEANS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY COLLEGE CADETS. The article is devoted to the main problems of the implementation of the point-rating system as a means of evaluating the results of military universities cadets educational activities in a foreign language. Its introduction issues are considered in connection with the peculiarities of the modernization processes in the system of modern higher military education. The study is based on specialized literature and the practical experience of Russian military universities and provides a detailed description of both the positive aspects of the point-rating system implementation and the difficulties that members of pedagogical collectives may face when using it. The methods of overcoming these difficulties are further proposed and specific examples of educational situations in which this system of evaluating educational results can be applied with high efficiency are given.

Key words: **rating system, foreign language, cadets, pedagogical diagnostics, effectiveness of training.**

Н.В. Гусева, *ст. преп. ФГКВОУ «Военный университет», г. Москва, ст. преп. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена основным проблемам внедрения балльно-рейтинговой системы как средства оценки результатов учебной деятельности курсантов военных вузов по иностранному языку. Вопросы её введения рассматриваются в связи с особенностями протекания модернизационных процессов в системе современного высшего военного образования. На основе изучения специальной литературы и практического опыта российских военных вузов в статье даётся пространная характеристика как положительных сторон внедрения балльно-рейтинговой системы, так и тех трудностей, с которыми могут столкнуться члены педколлективов при её использовании. Далее предлагаются методы преодоления этих затруднений и приводятся конкретные примеры учебных ситуаций, в которых эта система оценивания образовательных результатов может быть применена с высокой эффективностью.

Ключевые слова: **балльно-рейтинговая система, иностранный язык, курсанты, педагогическая диагностика, эффективность обучения.**

Необходимость модернизации современной системы отечественного высшего военного образования, помимо ряда трансформаций в её структуре, повышения качественного уровня, введения инновационных форм обучения, подразумевает внесение коренных изменений также в систему контроля знаний и умений обучающихся [1 – 10]. При этом в числе наиболее эффективных форм оценки качества учебной работы курсантов, в т.ч. на занятиях по иностранному языку, фиксируется балльно-рейтинговая система оценивания.

Наиболее значимые её особенности изложены в методических рекомендациях Министерства образования и науки РФ [6]. В соответствии с данными рекомендациями каждой организации ВПО следует разрабатывать собственные системы балльно-рейтингового оценивания. В их основе должен лежать ряд базовых принципов (табл. 1).

К позитивным сторонам балльно-рейтинговой системы оценивания можно с определённой долей уверенности отнести:

- повышение активности курсантов и ритмичности их учебного труда;
- стимулирование самостоятельной работы курсантов;
- устранение низкого уровня дифференциации оценки и, как следствие, – возможности для более глубокого анализа результатов учебной деятельности курсантов [10, с. 81 – 82].

Далее реализация балльно-рейтинговой системы оценивания в современных российских вузах, в т.ч. военных, связана с необходимостью повышения квалификации преподавательского состава в области современных средств обучения и оценивания, организации образовательного процесса. Отчасти реализации данной цели служит обсуждение специфики балльно-рейтинговой системы на методических семинарах. Их проведение способствует распространению позитивного педагогического опыта и оперативному реагированию на затруднения преподавателей, связанные с внедрением балльно-рейтинговой технологии оценивания [1 – 3].

При этом существенной проблемой для преподавателя, начинающего применять балльно-рейтинговую систему оценивания, может стать выделение объектов контроля и определение балльной стоимости каждого из них. Так, если преподаваемый им курс имеет практико-ориентированный характер, что, в свою

Таблица 1

Основные требования к системам балльно-рейтингового оценивания, разрабатываемым российскими вузами

Элемент системы	*Основные требования*
Методика и критерии оценивания	Разрабатываются преподавателями и утверждаются кафедрой
Формы проведения процедуры оценивания	Выбираются преподавателем или кафедрой
Шкала баллов по учебным дисциплинам	Разрабатывается соответствующей кафедрой или деканатом и сообщается студентам в начале каждого семестра
Расчет оценки по учебным дисциплинам	Преподаватели разрабатывают технологические карты дисциплин, которые обновляются перед началом каждого семестра, обсуждаются и утверждаются на заседаниях кафедры и доводятся до сведения студентов
Текущее оценивание учебной работы студента	Результаты фиксируются преподавателем или вводятся в электронную базу данных
	Результаты являются определяющими для выставления оценки промежуточного контроля (сессии)
Баллы, получаемые студентами за освоение учебных дисциплин	Дают основание для ранжирования курсантов, т.е. определения их индивидуального рейтинга

очередь, подразумевает наличие большого количества контрольных мероприятий, то возникает проблема чрезмерного «дробления» балльной шкалы. В этой связи среди объектов контроля необходимо, прежде всего, выделить:

- основные;
- дополнительные [10, с. 84].

К основным объектам контроля относятся те, которые характеризуют качество усвоения курсантами преподаваемых дисциплин:

- уровень теоретических знаний и практических навыков;
- уровень подготовки по профилирующим дисциплинам;
- степень достижения конечной цели обучения [5, с. 114].

Уровень теоретических знаний и практических навыков по рейтингу позволяет определить место курсанта в учебной группе и/или на курсе. Так, при изучении иностранного языка курсантами военных вузов в качестве критериев оценки передачи основного содержания иноязычного текста общенаучного характера выступают:

- полнота и точность передачи основной информации;
- знание нейтральной лексики;
- знание терминов;
- социокультурные знания, необходимые для понимания текста;
- связность передачи содержания;
- логичность построения сообщения эссе (раскрытие причинно-следственных связей).

Достижение вышеперечисленных показателей оценивается по 5-балльной шкале (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценки достижения курсантами критериев оценки передачи основного содержания иноязычного текста

Количество баллов	*Степень достижения критериев*
5 баллов	Курсант понимает основное содержание материала, почти все детали и смысловые связи между содержательными компонентами и частями текста не нарушены, содержание высказывания отличается связностью, полнотой, аргументированностью, выражением собственной точки зрения; речь лексически и грамматически разнообразна, допускаются 1 – 3 ошибки (единичные ошибки, исправляемые путем самокоррекции, не учитываются)
4 балла	Речь лексически и грамматически разнообразна, высказывания логичны, построены на основе известных алгоритмов, допускаются некоторые ошибки
3 балла	Курсант выстраивает основную часть содержания иноязычного текста, но без деталей, допускаются ошибки, не препятствующие пониманию смысла высказывания
2 балла	Курсант частично воспроизводит содержание иноязычного текста, состоящего из простейших слов и предложений, многочисленные ошибки затрудняют понимание смысла высказывания, различает отдельные слова и фразы при его воспроизведении

При внедрении балльно-рейтинговой системы оценки учебных результатов курсантов военных вузов по иностранному языку возрастает роль использования метода учебных проектов [8, с. 8]. Тематика проектов максимально учитывает военную специфику, при работе над ними курсанты учатся работать со специализированными текстами [8; 9]. В рамках данного метода курсантам может быть предложено подготовить проекты по следующим темам:

1. Military Education in Russia. (Военное образование в России).
2. Military Education in the UK (Военное образование в Великобритании).
3. Military Education in the USA (Военное образование в США).
4. English-speaking countries (Англоговорящие страны).
5. The political system of the USA (Политическая система США).
6. British Monarchy (Британская монархия).
7. The Art of War (Искусство войны).
8. UN. Peace and Security (ООН. Мир и безопастность).
9. UN. Peacekeeping. (ООН. Миротворческая деятельность).
10. Human Rights. (Права человека).
11. Youth and Society. Acute problems of youth (Молодежь и общество. Острые проблемы молодежи).
12. Preserving the Planet for the future generation (Сохраним планету для будущих поколений).
13. Scientific and technological progress for benefit or for disaster? (Научно-технический прогресс. Благо или путь к катастрофе?)
14. Globalization (Глобализация)
15. Why do we need Mass Media? (СМИ)
16. Choice of military profession: How? When? Why? (Выбор профессии. Профессия военного. Как? Когда? Почему?)
17. Armed conflicts of 21st century (Вооруженные конфликты 21 века).
18. Woman and War (Женщина и война).
19. What is NATO? (НАТО).
20. Cold war (Холодная война).

Критерии и шкала оценки подготовленных курсантами проектов на иностранном языке представлены в табл. 3.

Таблица 3

Критерии и шкала оценки подготовленных курсантами проектов на иностранном языке

Критерии оценки	*Балл*
1. Теоретический уровень знаний (лексика, грамматика, словарный запас)	0 – 100
2. Качество ответов на вопросы (умение понимать речь на иностранном языке)	0 – 100
3. Подкрепление материалов фактическими данными (статистические данные или др.)	0 – 100
4. Практическая ценность материала	0 – 100
5. Способность делать выводы	0 – 100
6. Способность отстаивать собственную точку зрения	0 – 100
7. Способность ориентироваться в представленном материале	0 – 100
8. Личностные проявления участия в проекте	0 – 100
Итоговая сумма баллов	
Количество баллов	*Оценка*
76 – 100	Отлично
51 – 75	Хорошо
26 – 50	Удовлетворительно
0 – 25	Неудовлетворительно

К вспомогательным относятся объекты контроля, характеризующие методическую проработку учебных дисциплин:

- уровень успеваемости по отдельно взятой дисциплине в одной или нескольких учебных группах;
- степень достижения цели освоения данной академической дисциплины [5; 7; 9].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что одним из наиболее значимых слагаемых фиксирующегося на протяжении последних тридцати лет процесса модернизации системы высшего военного образования

является внесение коренных изменений в область контроля знаний и умений курсантов.

В свою очередь, одной из наиболее эффективных форм оценки качества учебной работы курсантов, в т.ч. на занятиях по иностранному языку, является балльно-рейтинговая система.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценивания в современных военных вузах связано не только с совершенствованием существующей системы оценивания, но также с необходимостью существенных преобразований в области современных средств обучения, а равно и организации образовательного процесса.

Библиографический список

1. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224 – 225.
2. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Организация педагогической диагностики в военных вузах в условиях цифровизации образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 379 – 383.
3. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
4. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
5. Задоян Н.Ф. *Повышение эффективности контроля учебной деятельности курсантов вузов МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
6. *О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов*. Available at: http:www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html
7. Соболева О.С., Гусева Н.В. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза. *Педагогика и психология*. 2014; № 1: 71 – 75.
8. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 444.
9. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.
10. Щепилова А.В. Балльно-рейтинговая система оценивания: некоторые итоги эксперимента в педагогическом вузе. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2010; № 1 (5): 80 – 87.

References

1. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224 – 225.
2. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Organizaciya pedagogicheskoj diagnostiki v voennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 379 – 383.
3. Guseva N.V. Bank testovyh zadanij kak sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
4. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 189 – 191.
5. Zadoyan N.F. *Povyshenie `effektivnosti kontrolya uchebnoj deyatel'nosti kursantov vuzov MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
6. *O provedenii `eksperimenta po vvedeniyu rejtingovoj sistemy ocenki uspevaemosti studentov vuzov*. Available at: http:www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html
7. Soboleva O.S., Guseva N.V. Testirovanie kak sredstvo kontrolya i ocenki znanij studentov neyazykovogo vuza. *Pedagogika i psihologiya*. 2014; № 1: 71 – 75.
8. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Tekst sovremennoj rossijskoj pressy razvlekatel'nogo tipa: model', struktura, yazykovye. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 444.
9. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Sredstva ob`ektivacii istoricheskogo konteksta v voennoj proze: fakt, dokument, vymysel. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.
10. Schepilova A.V. Ball'no-rejtingovaya sistema ocenivaniya: nekotorye itogi `eksperimenta v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2010; № 1 (5): 80 – 87.

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-153-155

Jamalkhanova M.A., *senior teacher, Department of Music Education, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: jazira0804@mail.ru*

THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER. The article examines the most important professionally significant qualities of a modern music teacher, their role and place in the structure of his professional competence. The article examines the basics and structure of the concept of "professional competence" in relation to the activity of a music teacher on the basis of the analysis of specialized literature. The main part of the article observes professionally significant qualities of a music teacher. The author identifies the following groups of qualities: intraindividual, interindividual and meta-individual. The article considers significance of each of these groups in the structure of professional competence of a music teacher. In conclusion, the author draws a conclusion about the great importance of the system of professionally significant qualities as a separate component in the structure of professional competence of a modern music teacher.

Key words: **music teacher, students, personal qualities, love of music, professional competence.**

М.А. Джамалханова, *ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: jazira0804@mail.ru*

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье исследуются важнейшие профессионально значимые качества современного учителя музыки, их роль и место в структуре его профессиональной компетентности. В статье на основе анализа специальной литературы рассматриваются сущность и структура понятия «профессиональная компетентность» применительно к деятельности учителя музыки. Основная часть статьи посвящена непосредственно профессионально значимым качествам учителя музыки. Автором были выделены следующие группы качеств: интраиндивидные, интериндивидные и метаиндивидные. В статье рассмотрено значение каждой из этих групп в структуре профессиональной компетентности учителя музыки. В заключение автор делает вывод о большой важности системы профессионально значимых качеств как отдельного компонента в структуре профессиональной компетентности современного учителя музыки.

Ключевые слова: **учитель музыки, студенты, личностные качества, любовь к музыке, профессиональная компетентность.**

Профессия «учитель», как известно, относится к типу профессий «Человек – Человек» [1 – 6]. Исследуя качества, необходимые представителям таких профессий, Е.А. Климов выделил следующие:

- высокая степень саморегуляции;
- наблюдательность;
- умение руководить, учить, воспитывать;
- широкий кругозор, коммуникативная культура;
- умение слушать и выслушивать;
- наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера других людей;
- проектировочный подход к человеку, основанный на умении выделять его лучшие качества;
- умение находить выход из нестандартных профессиональных ситуаций [4: 85 – 86].

Выделив качества, необходимые представителям профессий типа «Человек – Человек», рассмотрим понятие «профессиональная компетентность учи-

теля». В данном вопросе мы склонны поддерживать точку зрения И.А. Колесниковой, определяющей эту дефиницию как сложное интегральное образование, которое определяет готовность и способность педагога к выполнению педагогических функций в соответствии с принятыми в обществе нормами, стандартами и требованиями в конкретный исторический момент [3, с. 5]. Этот исследователь также выделяет ряд структурных компонентов профессиональной компетентности учителя музыки:

- системное восприятие педагогической реальности;
- владение педагогическими технологиями;
- ориентация в предметной области;
- личностно-гуманная ориентация;
- креативность;
- рефлексия, предполагающая наличие определённого типа мышления, позволяющего отстранённо наблюдать педагогическую реальность;
- способность продуктивно взаимодействовать с опытом коллег;
- способность к соотнесению собственной деятельности с тем, что наработано мировой и отечественной педагогикой [3, с. 7 – 8].

Профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя музыки представляет собой системное образование в единстве ценностно-мотивационного, содержательно-ориентировочного, операционно-деятельностного, личностно-творческого компонентов [7, с. 122].

Выявление структуры профессиональной компетентности учителя музыки следует осуществлять исходя из общепсихологического закона единства сознания и деятельности. Отечественные и зарубежные исследования наглядно демонстрируют, что понятие «профессиональная компетентность учителя музыки» весьма динамично [1; 4; 6; 8 – 10]. Оно меняется в соответствии с изменениями, фиксирующимися в образовании и обществе. В том числе его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от целого ряда факторов:

- развития педагогики и смежных дисциплин;
- уровня развития культуры в конкретном регионе;
- социальные процессы.

Вышесказанное в особенности характерно для учителя музыки. Соответственно, чрезвычайно широк и спектр его профессионально значимых качеств. Анализ специальной литературы позволяет выделить более 70 таких качеств. Представим наиболее распространённые из них (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее распространённые профессионально значимые качества учителя музыки, выделяемые различными авторами

Профессионально значимые качества	Исследователи, отдающие приоритет данным качествам
Любовь к музыке, музыкальному творчеству,	Л. Г. Арчажникова, [8]. И. Р. Левина [7]
Эмоциональность	В.П. Трусов [11], А.Р. Прохоров
Пластичность поведения	Л.М. Митина [9], Н.В. Кузьмина [12]
Эмпатия	Н.В. Козиев [13]
Способность понимать учащихся	С.Д. Поляков [14], Э.А. Гришин [15]
Общительность	Н.В. Кузьмина [12]
Способность эффективно противостоять синдрому эмоционального выгорания	Н.А. Аминов [2]

На настоящем этапе развития педагогической теории и практики представляется возможным разделить профессионально-значимые качества учителя музыки на группы в соответствии с подтипами личностного бытия (табл. 2).

Отметим также, что интраиндивидные качества, на наш взгляд, призваны помочь учителю музыки принимать активное участие в многопрофильных мероприятиях, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, воплощать в учебно-воспитательную практику оригинальные идеи.

Интериндивидные качества позволяют педагогу успешно осуществлять межличностное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Касательно этих качеств А.Е. Кондратенков отмечает, что они «составляют обязательное основание для профессиональной деятельности учителя», при достаточном их развитии «профессиональные знания и умения могут совершать чудеса» [10, с. 158].

При помощи метаиндивидных качеств педагог может не только успешно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, но и активно влиять на них.

Таким образом, для успешного осуществления музыкально-педагогической деятельности учителю необходимо обладать качествами интра- и интер- уровня. Однако подлинного мастерства можно достичь лишь овладев качествами мета-уровня. При этом немаловажным являются высокая нравственность и культура учителя музыки, что особенно актуально на протяжении последних десятилетий – в период социальной нестабильности.

Как видим, для успешного осуществления профессиональной деятельности учителю музыки необходимо обладать совокупностью способностей, определённых психофизиологических свойств и качеств личности.

И.А. Зязюн и некоторые другие исследователи считают, что для успешного учителя важна, прежде всего, педагогическая зрелость. Последняя определяется следующими факторами:

- умением принимать другого таким, каков он есть;
- способностью проявить своё неповторимое «Я»;
- умением видеть не только настоящее в ребёнке, но и проектировать его будущее, ориентируя его на более полное самовыражение в жизни.
- способностью воспринимать воспитанника не только рационально, но и эмоционально, не только с позиции учителя музыки, но и с позиции человека [1, с. 146].

Учитывая тот факт, что в профессиональной деятельности учителя музыки важное место занимает именно воспитательная деятельность, вышеприведённые положения играют важную роль в структуре его профессиональной компетентности.

Если говорить о реализации рассматриваемых потенций учителя музыки в современных условиях, то представляется очевидным большое значение закрепленного ФГОС национально-регионального компонента в профессиональной подготовке музыкально-педагогических кадров. При этом возрастает важность разработки инновационных подходов к формированию у будущих учителей музыки богатого профессионально-личностного и творческого потенциала, позволяющего реализовывать воспитательные возможности этномузыкального наследия в работе со школьниками [16, с. 77]. Содержание музыкального образования в современной культурно-исторической ситуации должно быть этнофункционально согласованно с традиционной культурой региона рождения и проживания человека. При этом оптимальная степень этнокультурной идентичности достигается в ситуации, при которой индивид «включается» в родную культуру, усваивая присущие ей традиции мирочувствования, мировоззрения и мироощущения.

В связи с вышеизложенным в рамках профессиональной подготовки будущих учителей музыки целесообразно наряду с приобщением к общечеловеческим и культурным ценностям создавать условия для формирования у них этномузыкальной компетентности [16, с. 90].

Так, в Чеченском государственном педагогическом университете, на базе которого проводится наше исследование, накоплен опыт изучения возможных путей включения наследия музыкальной культуры региона в содержание профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в процессе реализации обучения музыке в современной школе большая ответственность возлагается на учителя. Под его руководством ученик не только познает основы музыкального искусства, но и непременно развивает интеллект, приобретает умение мыслить нестандартно, заставляет активно действовать свою фантазию. У ученика формируется творческое отношение к жизни, в дальнейшем способствующее успешному осуществлению им профессиональной деятельности. Следовательно, формирование творческой индивидуальности учителя музыки является актуальной задачей высшего музыкально-педагогического образования.

Таблица 2

Группы профессионально значимых качеств учителя музыки

Группы качеств	Характеристика групп	Примеры качеств
Интраиндивидные	Личностные свойства субъекта, направленные на себя	Способность к саморазвитию, организованность, адекватная самооценка, самостоятельность, оригинальность, целеустремлённость, энергичность, повышенная эмоциональность и чувствительность к восприятию музыкальных произведений; музыкальный вкус
Интериндивидные	Качества, направленные на межличностное взаимодействие	Доброта, общительность, способность к сотрудничеству, гуманность, эмоциональная привлекательность, искренность, артистизм
Метаиндивидные	Качества, направленные на активное воздействие на других людей	Авторитетность, способность создавать вокруг себя творческую и психологически комфортную атмосферу, увлекать своими музыкальными интересами; умение оказывать влияние на формирование музыкальной культуры у учащихся; умение реализовывать воспитательные возможности этномузыкального наследия своего народа

Формирование и развитие профессиональных качеств, необходимых для успешного исполнения обязанностей учителем музыки, происходит в процессе занятий студента в различных музыкальных классах. Свой вклад в формирование профессионального сознания будущего специалиста, в развитие комплекса его способностей, в реестр необходимых знаний, умений и навыков вносят различные музыкальные дисциплины, в числе которых игра на музыкальных инструментах, вокал, музыкально-теоретические предметы и разного рода элективные дисциплины, в том числе посвящённые творчеству чеченских композиторов, народному чеченскому фольклору и др.

Тем самым включение в профессиональную подготовку будущих учителей музыки произведений чеченского фольклора, а также чеченских композиторов приобретает особую важность. Любовь к национальным музыкальным произведениям как части музыкальной культуры находится в числе важных профессионально значимых качеств учителя музыки Чеченской Республики.

Комбинации и сочетания личностных и профессиональных качеств и свойств определяют и детерминируют индивидуальный стиль деятельности учителя музыки, сказываясь на его своеобразии и характерных особенностях.

Библиографический список

1. Зязюн И.А. и др. *Основы педагогического мастерства*: учебное пособие. Москва, 1989.
2. Аминов Н.А. *Диагностика педагогических способностей*. Москва, 1997.
3. Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства. *Интегративные основы педагогического мастерства*: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1996: 3 – 10.
4. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2014.
5. Сорокопуд Ю.В. *Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
6. Шахназарова П.Т., Везиров Т.Г. Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Музыка и мировая художественная культура» с использованием интерактивных средств обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 3 (40): 102 – 104.
7. Левина И.Р. *Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2004.
8. Арчажникова Л.Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки. *Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете*. Свердловск, 1991: 3 – 9.
9. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал*. Москва: Дело, 1994.
10. Кондратенков А.Е. *Педагогика в картинах реальной жизни*. Смоленск, 1993.
11. Трусов В.П. Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана). *Вопросы психологии*. 1982; № 5: 144 – 147.
12. Кузьмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя.* Ленинград, 1985.
13. Козиев В.Н. *Психологический анализ профессионального самосознания учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1980.
14. Поляков С.Д., Караковский В.А., Выготский Л.С.: опыт сопоставления идей. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 2, № 1 (36): 41 – 47.
15. Гришин Э.А. Некоторые вопросы обучения педагогической технике. *Вопросы формирования направленности личности*. Владимир, 2003: 12 – 37.
16. Москвина И.В. *Формирование этномузыкальной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки в вузах Зауралья*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2008.

References

1. Zyazyun I.A. i dr. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie. Moskva, 1989.
2. Aminov N.A. *Diagnostika pedagogicheskih sposobnostej*. Moskva, 1997.
3. Kolesnikova I.A. O fenomene pedagogicheskogo masterstva. *Integrativnye osnovy pedagogicheskogo masterstva*: sbornik materialov Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1996: 3 – 10.
4. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2014.
5. Sorokopud Yu.V. *Formirovanie i razvitie osnov psihologo-pedagogicheskoj kompetentnosti buduschih specialistov sistemy dopolnitel'nogo obschego obrazovaniya shkol'nikov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2000.
6. Shahnazarova P.T., Vezirov T.G. Nekotorye aspekty professional'noj podgotovki bakalavrov po profilyu «Muzyka i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura» s ispol'zovaniem interaktivnyh sredstv obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 3 (40): 102 – 104.
7. Levina I.R. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya muzyki.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2004.
8. Archazhnikova L.G. Suschnost' professional'no pedagogicheskogo masterstva uchitelya muzyki. *Sovershenstvovanie podgotovki uchitelya muzyki na muzykal'no-pedagogicheskom fakul'tete*. Sverdlovsk, 1991: 3 – 9.
9. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional*. Moskva: Delo, 1994.
10. Kondratenkov A.E. *Pedagogika v kartinah real'noj zhizni*. Smolensk, 1993.
11. Trusov V.P. Vyrazhenie `emocij na lice (po materialam rabot P. `Ekmana). *Voprosy psihologii.* 1982; № 5: 144 – 147.
12. Kuz'mina N.V. *Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya.* Leningrad, 1985.
13. Koziev V.N. *Psihologicheskij analiz professional'nogo samosoznaniya uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Leningrad, 1980.
14. Polyakov S.D., Karakovskij V.A., Vygotskij L.S.: opyt sopostavleniya idej. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 2, № 1 (36): 41 – 47.
15. Grishin `E.A. Nekotorye voprosy obucheniya pedagogicheskoj tehnike. *Voprosy formirovaniya napravlennosti lichnosti*. Vladimir, 2003: 12 – 37.
16. Moskvina I.V. *Formirovanie `etnomuzykal'noj kompetentnosti buduschih uchitelej muzyki v processe professional'noj podgotovki v vuzah Zaural'ya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.

Статья поступила редакцию 05.08.21

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-155-157

***Nazarova Yu.N.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: dagner@bk.ru*

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF FORMATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND A COMPETENT APPROACH IN TRAINING MASTERS OF AIC. The article discusses practical aspects of application of information technologies in development of an innovative educational environment of a university in the process of preparing masters of AIC (agrarian industrial complex), conducts an analysis of problem-oriented packages of applications used in the agricultural industry, as well as analysis of technologies and systems for the management of electronic learning, which can be used in the project "Virtual National University". The author concludes that working with Internet services is used by students to find the necessary information about new plant varieties, about new means of protection of plants from pests, on procurement prices for various agricultural products, etc. A new approach to learning is needed, the main purpose of which is to involve the subjects of the educational process in innovative learning scenarios that are based on electronic technologies (e-learning).

Key words: **information and communication technologies, competence, competence, information and education environment, Virtual National University.**

***Ю.Н. Назарова,** канд. экон. наук, доц., Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: dagner@bk.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ АПК

В статье рассмотрены практические аспекты применения информационных технологий в рамках создания инновационной образовательной среды вуза в процессе подготовки магистров АПК, проведен анализ проблемно-ориентированных пакетов прикладных программ, используемых в сельскохозяйственной отрасли, а также анализ технологий и систем управления электронным обучением, которые могут быть использованы в рамках проекта «Виртуальный национальный университет». Автор делает вывод о том, что работа с сервисами сети Интернет используется студентами для поиска необходимой информации о новых сортах растений, средствах защиты растений от вредителей, о закупочных ценах на различную сельхозпродукцию и т.д. Практические задания данной дисциплины неразрывно связаны с практическими задачами аграрно-промышленного комплекса, чтобы сформировать у магистрантов опыт практического применения информационных технологий в области будущей деятельности.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, компетенция, компетентность, информационно-образовательная среда, виртуальный национальный университет.**

Одной из актуальнейших проблем в современной России является повышение качества образования. В целях ее решения требуется модернизировать содержание образования, оптимизировать способы и технологии организации образовательного процесса, переосмыслить цели и результаты образовательной деятельности.

О целях и результатах освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, с формированием ключевых компетенций (компетентностей) говорится в «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года (Раздел. Отрасли социальной сферы. Пункт. Развитие образования)», утвержденном Правительством Российской Федерации 22 ноября 2018 г. При этом необходимо обеспечить баланс фундаментальности и прикладного (компетентностного) подхода в содержании и технологиях образования в целях «удовлетворения возрастающего спроса стратегически важных отраслей в высококвалифицированных кадрах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетенции по критически важным технико-технологическим направлениям, профессиям и специальностям» [1].

Будущий профессионал должен владеть правилами использования новых технологий, что требует от преподавателей высшей школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работы [2 – 7]. Как отмечает Соколова И.Ю. [6], «компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности». Дж. Равен определяет компетентность как явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, … некоторые компоненты относятся, скорее, к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, … эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [5]. При этом, согласно мнению Дж. Равена, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [5].

Отечественный исследователь Панина Т.С. рассматривает компетенцию как «потенциальную активность личности в определенной сфере жизнедеятельности» [4].

Компетентностный подход требует высокого уровня информатизации вуза, делает практически обязательным повсеместное использование информационных технологий во всех компонентах процесса обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий в сфере образования привело к появлению термина «инновационная образовательная среда» как совокупности компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации образовательной деятельности и управления научными исследованиями [2].

В настоящее время еще не создана целостная электронная образовательная среда. Вот почему необходимо повышать качество имеющихся доступных образовательных ресурсов, развивать новые направления и формы обучения в рамках формирования инновационной образовательной среды. В этой связи необходим новый подход к обучению, основная цель которого – вовлечение субъектов образовательного процесса в инновационные сценарии обучения, которые основаны на электронных технологиях (e-learning) [3]. Как показал анализ литературы [4 и др.], все средства организации электронного обучения можно классифицировать по следующим основным группам (табл. 1):

Следует пояснить, что авторские программные продукты – это локальные разработки, которые способствуют изучению отдельных предметов или разделов отдельных дисциплин. Учебные контенты разрабатываются преподавателями на основе технологий PowerPoint, HTML и др. Существенным недостатком авторских программных продуктов является невозможность отследить и проконтролировать во времени успеваемость обучаемых, сам процесс обучения. Но в то же время в настоящий момент это является незаменимым средством активизации студентов при подаче учебных материалов как во время аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов. Системы управления обучением предназначаются для контроля большого числа обучаемых [7]. Они ориентированы на использование обучения студентов и слушателей при корпоративном обучении (табл. 2.)

Таблица 1

Классификация основных средств организации электронного обучения

№	средства организации электронного обучения	Их содержание
1.	Content Management Systems – CMS	системы управления контентом
2.	Authoring Packages	авторские программные продукты
3.	Learning Content Management Systems – LCMS	системы управления учебным контентом
4.	Learning Management Systems – LMS	системы управления обучением

Таблица 2

Системы управления обучением

При организации корпоративного обучения	**В учебных заведениях различного типа**
Docent, Saba, Aspen и др.	Blackboard, e-College или WebCT и др.

Системы управления контентом электронных курсов предоставляют возможность размещать различные электронные учебные материалы и манипулировать ими в зависимости от решаемых учебных задач.

Данные системы эффективны в тех случаях, когда достаточно большое число преподавателей работает над созданием электронных курсов, в случае необходимости использования одного и того же контента, фрагментов учебных материалов.

Системы управления обучением и учебным контентом являются наиболее перспективными при организации электронного обучения. Они сочетают управление большим потоком обучаемых с возможностями быстрой разработки курсов и наличием дополнительных модулей, что позволяет решать различные образовательные задачи в достаточно крупных образовательных структурах [7].

Для организации электронного обучения значимую роль играет выбор электронной обучающей среды. Выделяют основные критерии выбора обучающей среды (LMS/LCMS):

- поддержка SCORM,
- наличие или отсутствие ограничений по количеству лицензий на слушателей (студентов),
- модульность,
- стабильность,
- функциональность,
- наличие средств разработки контента,
- система проверки знаний [7].

В настоящее время существуют две основные ветки систем организации электронного обучения (табл. 3):

Отечественные вузы редко используют коммерческие системы управления электронным обучением в силу их дороговизны. В то же время системы с открытым исходным кодом позволяют реализовать практически тот же набор возможностей, что и коммерческие, при этом с гораздо меньшими затратами [7].

В настоящее время в учебных планах подготовки магистров в ФГБОУ ВО «Волгоградский ГАУ» по таким направления, как «Агроинженерия», «Агрономия», «Агрохимия и агропочвоведение», «Садоводство» и другим присутствует дисциплина «Информационные технологии». Цели освоения данной дисциплины – формирование у магистрантов теоретических знаний и практических навыков по

Таблица 3

Системы организации электронного обучения

Свободно распространяемые LMS/LCMS	**Коммерческие** LMS/LCMS
ATutor, LAMS, Dokeos, Open ACS, Moodle, OLAT, Sakai и др.	Amiro. CMS, Битрикс, Управление сайтом, NetCat, in Dynamic, СДО Прометей» и др.

применению современных информационных технологий в их профессиональной деятельности – в области сельскохозяйственного производства. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС 3++) требуют в качестве конечного результата обучения сформированность у магистрантов ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению широкого спектра задач.

Основная задача дисциплины – изучить проблемно-ориентированные пакеты прикладных программ как инструментария информационных технологий автоматизации деятельности предприятий, возможности информационных технологий в сфере производства и управления; познакомиться с автоматизированными рабочими местами руководителя и специалиста; овладеть методо-ориентированными пакетами прикладных программ как инструментария информационных технологий, обеспечивающего решение задач пользователя статистическими и математическими методами; научиться использовать информационные интернет-ресурсы предметных и профессиональных областей (министерств, ведомств, учреждений, организаций, общественных и профессиональных союзов и прочее).

Изучение данной дисциплины приводит к развитию таких навыков работы с базовыми информационными технологиями, как оформление сложных составных документов в MS Word; выполнение расчётов; работа со списками; визуализация опытных данных посредством использования средств деловой графики; решение задач оптимизации с помощью различных инструментов Подбор параметра, Поиск решения в MS Excel; создание интерактивных презентаций в MS Power Point; работа с базами данных в MS Access; использование сервисов сети Интернет в своей практической деятельности.

Использование проблемно-ориентированных пакетов прикладных программ в сельском хозяйстве приводит к выделению следующих программных комплексов:

- «Агрокомплекс» (Адепт ИС),
- «Панорама АГРО» (КБ «Панорама»),
- «Агро Холдинг» (ЦПС),
- «Сводное планирование в сельском хозяйстве»,
- «1С: Бухгалтерия сельхозпредприятия» (Агро Софт) [7].
- «1С: Управление сельскохозяйственным предприятием» (Черноземье Интеко) и др.

ГИС Панорама «АГРО» – программный комплекс для автоматизации управления сельскохозяйственным предприятием в отрасли растениеводства и обеспечивающий решение двух взаимосвязанных задач: управление аграрными технологиями и мониторинг подвижных технических средств компании на основе GPS/ГЛОНАСС навигации.

Программные продукты «Сводное планирование в сельском хозяйстве», «Агрокомплекс» фирмы «Адепт ИС» предназначены для автоматизации работы агротехнологов и экономистов сельскохозяйственных организаций. Программы производят расчеты по агротехническому планированию, плановой себестоимости продукции сельского хозяйства и анализ структуры возникающих затрат. При этом программы «Агрокомплекс» и «Агро Холдинг», «Сводное планирование в сельском хозяйстве» совместимы с программами «1С: Предприятие» как дополнение к типовой конфигурации. Это существенно облегчает их эксплуатацию и делает возможной их широкое применение.

ERP-система «Агро Холдинг» фирмы «Центр Программ Систем» является комплексной системой управления агропромышленным предприятием и на основе единого информационного пространства обеспечивает решение основных задач планирования и оперативного управления.

На рынке программного обеспечения активно продвигается информационно-советующая система оптимизации продуктивности овощных культур (ИССО) «AgLora» НПЦ «БИОТОПАГРО». В ней использованы алгоритмы определения потенциальной продуктивности поля (участка) за счет естественного плодородия и количественной оценки возможности повышения ее в результате применения удобрений.

Знакомство с АРМ руководителя и специалиста осуществляется на базе АРМ агронома (КБ «Панорама»), позволяющего создавать и редактировать электронные карты полей, вести паспорта полей – «земельную шнуровую книгу», обрабатывать данные мониторинга полей, формировать их тематические картограммы и отчетные документы по настраиваемым шаблонам.

Работа с сервисами сети Интернет используется студентами для поиска необходимой информации о новых сортах растений, средствах защиты растений от вредителей, о закупочных ценах на различную сельхозпродукцию и т.д. Практические задания данной дисциплины неразрывно связаны с практическими задачами АПК для того, чтобы сформировать у магистрантов опыт практического применения информационных технологий в области своей будущей деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что применение информационно-коммуникационных технологий в условиях формирования инновационной образовательной среды и компетентностного подхода в подготовке магистров АПК позволяет осуществлять профессиональную подготовку с учётом современных технических средств, что существенным образом повышает эффективность этой подготовки и конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Библиографический список

1. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/
2. Назарова Ю.Н. Применение интерактивных технологий обучения в качестве средства реализации ФГОС третьего поколения. *Мир науки, культуры. образования.* 2018; № 4 (71): 230 – 231.
3. Назарова Ю.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе как эффективный механизм формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 36 – 38.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие. Москва, 2018.
5. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация.* Москва, 2019.
6. Соколова И.Ю. Качество подготовки специалистов в профессиональном образовании с позиций системного и компетентностного подходов. *Вестник ТГПУ*. 2020; № 13: 162 – 168.
7. Фомина Т.П. *Особенности использования электронного учебника «информационные технологии в математике» в подготовке студентов*. Available at: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/005/62005/31911?p_page=11

References

1. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/
2. Nazarova Yu.N. Primenenie interaktivnyh tehnologij obucheniya v kachestve sredstva realizacii FGOS tret'ego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury. obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 230 – 231.
3. Nazarova Yu.N. Primenenie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe kak `effektivnyj mehanizm formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 36 – 38.
4. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2018.
5. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya.* Moskva, 2019.
6. Sokolova I.Yu. Kachestvo podgotovki specialistov v professional'nom obrazovanii s pozicij sistemnogo i kompetentnostnogo podhodov. *Vestnik TGPU*. 2020; № 13: 162 – 168.
7. Fomina T.P. *Osobennosti ispol'zovaniya `elektronnogo uchebnika «informacionnye tehnologii v matematike» v podgotovke studentov*. Available at: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/005/62005/31911?p_page=11

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-157-159

Nechaeva S.N., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Higher Combined Arms Command School (Moscow, Russia),*
E-mail: snechaeva1974@inbox.ru

INDIVIDUAL AND DIFFERENTIATED APPROACHES AS A METHOD TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGE BY CADETS OF MILITARY SCHOOLS. The article deals with sufficient conditions of implementing individual and differentiated approaches while teaching foreign languages to cadets of military schools. An important condition for effective implementation of an individual-differentiated approach in the teaching cadets a foreign language is

to observe the balance of the development of reading, writing, listening and speaking skills. The use of professionally oriented information material is an important condition for the development of foreign-language reading skills. The content and choice of texts for reading in different groups and in different military schools will not be identical, as it directly depends on the main areas of future military-professional activities. The author considers the distinctive features to improve the effectiveness of mastering foreign language by cadets. The ability to choose topics on their own authority or colleagues in groupwork to accomplish different tasks are the examples. Moreover, a role-play helps to develop communicative skills effectively because it allows cadets easily to demonstrate their personal talents and competencies.

Key words: **student, teacher, individual and differentiated approach, team teaching, free choice, personal goals achievement.**

С.Н. Нечаева, *ст. преп., Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, E-mail: snechaeva1974@inbox.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье раскрываются важные условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку курсантов военных вузов. Автором рассматриваются факторы повышения эффективности освоения курсантами иностранного языка. В качестве примеров приводится возможность самостоятельного выбора тематики выступлений, докладов, информационных сообщений на учебных занятиях, субъективного выбора партнеров при работе в мини-группах и выполнения различных совместных заданий. Эффективным средством в формировании умений и навыков иноязычной коммуникации является применение различных видов игровых приемов и методов на практических занятиях, которые предоставляют наибольшую свободу обучающимся для проявления самостоятельности и других личностных качеств.

Ключевые слова: **обучающийся, преподаватель, индивидуально-дифференцированный подход, групповое обучение, свободный выбор, достижение личных целей.**

При преобладающем групповом обучении иностранному языку в военных вузах индивидуализация рассматривается как создание условий для реализации обучающимися своих возможностей и достижения личных целей, а дифференциация – как средство максимально приспособить групповую систему к интересам и уровню притязаний отдельно взятой личности.

На практике индивидуально-дифференцированный подход реализуется посредством предоставления нескольких вариантов тестовых или контрольных заданий либо применяются методы дифференциации обучающихся на «слабых, средних и сильных» [1]. Однако индивидуально-дифференцированный подход – это создание ситуации свободного выбора для обучающегося, когда предоставляется возможность самому выстроить траекторию освоения требуемых программой знаний, умений, навыков, самостоятельно рассчитать имеющиеся ресурсы для достижения установленного им самим результата.

Одним из условий реализации индивидуально-дифференцированного подхода является систематическое изучение факторов, определяющих успешное продвижение курсанта. Поэтому преподавателю необходимо выявить в личности обучающегося те характеристики, которые определяют эффективность развития навыков чтения, письма, аудирования и говорения на основе анализа результатов по данным видам деятельности. К таким качествам относятся общие познавательные способности, специальные, аналитические, самообразовательные, творческие способности и психологические качества.

В этой связи возникает вопрос: как выявить определяющие факторы и использовать их для повышения эффективности освоения иностранного языка? Во-первых, данные факторы могут быть определены при расширении возможности самостоятельного выбора тематики выступлений, докладов, информационных сообщений. Во-вторых, значительным потенциалом обладает субъективный выбор партнеров для работы в мини-группах и выполнения различных совместных заданий. Для преподавателя «инструментом познания» становится такие профессиональные качества, как педагогическая наблюдательность и педагогический анализ. По формам, способам и качеству взаимодействия обучающихся преподаватель имеет возможность достаточно достоверно определить сильные и слабые стороны подготовки курсанта, проанализировать их влияние на качество усвоения дидактического материала, составить алгоритм применения индивидуальных методов педагогического взаимодействия с курсантами, которые по разным причинам менее успешны, чем могли бы быть. Важным аспектом изучения факторов развития и причин отставания курсантов в овладении иностранным языком является тесное взаимодействие с офицерским составом курса и факультета, которые могут пояснить некоторые психологические особенности личности того или иного обучающегося, раскрыть те черты, которые они наблюдают во время выполнения служебных обязанностей и в часы досуга. Такая информация может повлиять положительно на выстраивание педагогического взаимодействия с курсантами, улучшение морально-психологического климата в группе в часы аудиторной работы, сплочение воинского коллектива.

Важным условием эффективной реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении курсантов иностранному языку является соблюдение баланса развития навыков чтения, письма, аудирования и говорения. Многими учеными говорение и письмо рассматриваются как активная форма речевой деятельности, а чтение и аудирование – как пассивная. Однако с точки зрения психологического аспекта чтение выражает одну из форм сознательной активности мышления и представляет собой процесс восприятия смысла письменной речи и ее понимания. В процессе чтения у субъекта проявляются различные свойства психики, например умение быстро воспринимать, анализировать и оценивать информацию [2]. Важным условием развития навыков иноязычного чтения является использование профессионально ориентированного информационного материала. Содержание и выбор текстов для чтения в разных группах и в различных учебных заведениях военного профиля не будет идентичным, так как напрямую зависит от основных направлений будущей военно-профессиональной деятельности. Следует учитывать и общий уровень подготовленности курсантов. Кроме того, необходимо предусмотреть и проведение дополнительных консультаций с курсантами, чьи навыки в данном виде деятельности достаточно слабые. С этой же целью могут быть разработаны специальные справочно-дидактические материалы (памятка, инструкция, фонетический дневник, слайды), которые содержали бы различные рекомендации по правильному произношению, грамотному использованию отдельных слов и словосочетаний, практике использования тех или иных лексических оборотов в профессиональной иноязычной речи. Все эти материалы должны быть привязаны к конкретным текстам, заданиям и задачам. Данные справочно-методические материалы могут быть оформлены в виде индивидуального раздаточного материала, пользование которым возможно как на аудиторных занятиях, так и в ходе самостоятельной работы.

В этой связи встает вопрос о методически выверенном дидактическом материале, который будет функциональным в плане требуемых компетенций по иностранному языку, и необходимости предоставлять курсанту определенную долю свободы в работе с данным материалом. На сегодняшний день существует множество возможностей использовать разнообразные текстовые продукты как средства обучения иностранному языку – от информационно-аналитических сообщений СМИ до авторских разработок дидактических материалов на основе компонентов нормативно-правовых и художественно-творческих источников. Значительно расширились возможности использования электронных средств обучения без использования выхода в сеть Интернет, формат и технические возможности которых позволяют использовать значительный объем как текстового, так и аутентичных аудио- и видеоматериалов, что предоставляет большой выбор видов учебной работы с использованием различных методов контроля и самоконтроля.

Речевая деятельность как высшая форма развития мышления соединяет в себе два компонента: внутренний, который отражает способность человека к восприятию и отражению объектов окружающего мира в субъективных образах, и внешний, отражающий способность через коммуникацию транслировать мир собственных образов. По сути, формирование и развитие способности к коммуникации на иностранном языке, который усваивается в отличие от родного языка как бы «принудительно», с опорой только на сознание и волю, является процессом искусственного создания еще одной образной сферы. Алгоритм этого усвоения включает в себя четыре основных вида познавательной активности (аудирование, говорение, чтение, письмо), которые находятся в постоянной тесной взаимосвязи и взаимовлиянии.

Аудирование является основным средством овладения фонетическим строем изучаемого иностранного языка, его интонационными особенностями, ритмикой, акцентуацией. Посредством аудирования формируется базовая основа лексики, грамматики. Чтение, говорение и письмо опираются на те усвоенные в ходе аудирования «речевые формулы», которые затем отрабатываются во всех остальных видах иноязычной коммуникации.

В педагогических исследованиях отмечается, что иноязычная речь не может формироваться успешно у обучающихся со слабо развитыми навыками со-

знательного активного слушания. Восприятие, узнавание и понимание иноязычных высказываний предполагает их активное использование и в изменившихся ситуациях, и, соответственно, при трансформации речевого потока. Отмечается прямая зависимость аудирования и говорения, их влияние друг на друга, отражение в развитии иноязычных компетенций в целом, так как при аудировании происходит процесс внутреннего «проговаривания» воспринимаемых фраз [3].

Следует отметить, что процесс этот полностью автономен, так как разворачивается в условиях реального времени и требует высокой степени концентрации всех психических процессов субъекта, активности и мотивационной направленности в конкретной познавательной деятельности.

Говорение – сложный процесс формирования иноязычной речи, посредством которой в совокупности с аудированием вырабатывается навык устной вербальной коммуникации. Говорение максимально активизирует мыслительный процесс, так как сначала фраза должна быть выстроена во внутренней речи, а затем интерпретирована с помощью высказывания вслух с учетом правил фонетики, лексики и грамматики.

Наиболее продуктивным в учебном процессе является педагогический подход, при котором моделируются ситуации естественного речевого взаимодействия в разных интерактивных формах: обучающийся – обучающийся, обучающийся – преподаватель, др. Для отработки навыков аудирования и говорения на практических занятиях необходимо широко использовать возможности лингафонного оборудования, позволяющие курсантам выполнять различные упражнения в индивидуальном режиме (запись голоса в паузах (повтор за диктором), запись монологического высказывания или диалога с возможностью последующего прослушивания и корректировки и т.д.). Многократное повторение новых слов и речевых оборотов, использование их в различных текстовых вариантах формирует у курсанта уверенность в себе, стремление к осознанному преодолению барьеров иноязычного общения, вырабатывается устойчивая мотивация к овладению материалом, а также умение выработать собственный алгоритм самостоятельной работы.

В ходе проведения занятий по иностранному языку целесообразно применение различных видов игровых приемов и методов. Игра как средство реализации индивидуально-дифференцированного подхода является достаточно эффективной, так как ее структура не имеет строго установленных рамок с точки зрения организационно-методических требований. По содержанию и структуре именно игровые методы предоставляют наибольшую свободу обучающимся для проявления самостоятельности и других личностных качеств, но при этом в строго обозначенных рамках, разработанных для конкретного занятия. В игре у обучающихся появляется возможность преодолеть некоторые черты и качества личности (робость, неуверенность в себе, стеснительность и т.д.), которые препятствуют проявлению активности и продвижению в формировании умений и навыков иноязычной коммуникации.

Деловая или имитационная игра (мини-конференции, «круглые столы» и т.д.) предполагает выполнение каждым участником определенной функции, что делает практически невозможным пассивное участие курсанта на занятии. При этом разные роли позволяют сформулировать требования к их реализации с учетом возможностей, способностей, интересов и предпочтений обучающегося. Индивидуальный характер «исполнения» своей роли значительно повышает мотивацию развития речевых навыков, так как непосредственная коммуникация предъявляет требования к максимальному использованию лексического объема, которого чаще всего недостаточно. Данный факт является источником самоизучения, самоанализа и, в конечном итоге, стремления к саморазвитию. В то же время успехи в общении позволяют ощущать «нужность» изучаемого материала, открывают возможности владения иностранным языком как в профессиональном, так и личностном смысле.

При выборе имитационной игры как метода обучения курсантов главным является то, что их взаимодействие развертывается в виде свободного, но тщательно спланированного процесса, где важным аспектом становится время. Это требует высокой степени активности, рефлексии, реактивности, мобилизации волевых и интеллектуальных сил [4].

На активизацию и стимулирование речевой деятельности направлено применение таких заданий, которые предусматривают самостоятельную подготовку курсантами какого-либо информационного сообщения по направлению изучаемой темы или социально-общественной, материал по культурным или историческим событиям и др. Для большей реализации принципа индивидуализации обучения целесообразно, чтобы курсанты сами формулировали тему информационного материала, его структуру. Значительно повышается мотивация, если изучаемая информация может быть использована при усвоении учебного материала по другим изучаемым дисциплинам. Применение таких заданий стимулирует развитие творческого потенциала личности курсанта посредством вовлечения его в поиск нужной и полезной информации. В этом случае чтение становится самостоятельным видом познавательной деятельности по подбору, извлечению, анализу, переработке и применению информации, представленной на иностранном языке. Чтение становится не механическим проговариванием напечатанных слов и предложений, а полноценным средством формирования умений и навыков развития иноязычных компетенций на индивидуальном уровне без необходимости вступать в коммуникацию.

Подготовка таких сообщений достаточно трудоемка, чревата множеством ошибок, поэтому рекомендуется применять такой метод, как взаимопроверка, используя дифференциацию обучающихся по определенным основаниям: интерес к теме, желание работать в паре с конкретным курсантом, совмещение в пары активного и менее активного курсанта и т.д. При этом следует оказывать методическую помощь в виде рекомендации по источникам информации, раздаточного материала с требованиями к лексическому составу (обозначенным в нем объемом слов, выражений, словосочетаний) [5].

При реализации индивидуально-дифференцированного подхода необходимо систематически контролировать продвижение каждого курсанта на основе применения различных заданий диагностирующего типа (словарные диктанты, перевод или чтение микрофрагментов текстов, индивидуальные творческие задания и т.д.).

Для создания комфортной образовательной среды на аудиторных занятиях необходимо учитывать и особенности группового взаимодействия в курсантском коллективе с учетом факторов проявления феноменов групповых отношений (фактический и нормативный статус, социальная роль и позиция).

Таким образом, индивидуализация обучения является не самоцелью, а инструментом в достижении курсантами способности осуществлять профессионально направленную коммуникацию на иностранном языке. Для успешной реализации индивидуально-дифференцированного подхода необходимо соблюдение ряда условий: систематическое изучение факторов, определяющих успешное продвижение курсанта; соблюдение баланса развития навыков чтения, письма, аудирования и говорения; развитие навыков иноязычного чтения на основе использования профессионально ориентированного информационного материала; применения современных обучающих технических электронных средств; создание благоприятной для формирования индивидуального стиля усвоения иноязычных компетенций педагогической среды.

Библиографический список

1. Голант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе. *Актуальные проблемы индивидуализации обучения*: материалы научного симпозиума. Тарту, 1969.
2. Гордеева И.В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка. *Молодой ученый*. 2015; № 19 (99): 569 – 571.
3. Зудова Я.В. *Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2005: 9 – 11.
4. Гайдунко Ю.А. *Повышение эффективности обучения курсантов военных вузов на основе дискуссионных и игровых методов*. Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук. Москва, 2010: 11 – 13.
5. Квасюк Т.Я. *Индивидуализация процесса обучения студентов вузов в ходе изучения иностранного языка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.

References

1. Golant E.Ya. Didakticheskie osnovy differencirovannogo obucheniya v sovetskoj shkole. *Aktual'nye problemy individualizacii obucheniya*: materialy nauchnogo simpoziuma. Tartu, 1969.
2. Gordeeva I.V. Chtenie kak odin iz vidov rechevoj deyatel'nosti na urokah anglijskogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 19 (99): 569 – 571.
3. Zudova Ya.V. *Didakticheskie osnovy razvitiya sposobnostej studentov neyazykovogo vuza k audirovaniyu inoyazychnoj rechi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2005: 9 – 11.
4. Gajdunko Yu.A. *Povyshenie `effektivnosti obucheniya kursantov voennyh vuzov na osnove diskussionnyh i igrovyh metodov*. Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010: 11 – 13.
5. Kvasyuk T.Ya. *Individualizaciya processa obucheniya studentov vuzov v hode izucheniya inostrannogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.03.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-160-162

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Russian University of Peoples Friendship (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*
Wagner M.-N.L., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Russian University of Peoples Friendship (Moscow, Russia)*

FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION. In the context of introduction of distance education, it becomes important to train students who can increase their potential during self-educational activities, which predetermines the relevance of formation of self-educational competence in future specialists. The organization of self-educational activities of future specialists is a marker of a high level of the education system as a whole. In the absence of self-education skills and without the ability to independently acquire knowledge, it becomes impossible to form experience in the scientific organization of educational work, which significantly affects the training of highly qualified personnel. Analysis of the basics, characteristics, principles and content of self-educational activity, as well as its specificity in higher educational institutions, makes it possible to come to the conclusion that students need to realize the personal significance of self-education, have value orientations, motivation and have an internal need for systematic renewal and enrichment of professional knowledge, to develop emotional and volitional mechanisms in overcoming difficulties, and in addition, to possess the entire set of self-educational skills.

Key words: **self-educational activity, remote education, self-education skills, self-education of students, organization of distance education, self-educational competence.**

У.А. Овезова*, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*
М.-Н.Л. Вагнер*, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В контексте внедрения дистанционного образования приобретает значимость подготовка студентов, которые смогут повышать свой потенциал во время самообразовательной деятельности, что предопределяет актуальность формирования у будущих специалистов самообразовательной компетентности. Организация самообразовательной деятельности будущих специалистов выступает маркером высокого уровня системы образования в целом. При отсутствии навыков самообразования и без умения самостоятельно приобретать знания становится невозможным формирование опыта научной организации учебного труда, что в значительной степени влияет на подготовку высококвалифицированных кадров. Анализ сущности, характерных признаков, принципов и содержания самообразовательной деятельности, а также ее специфики в высших учебных заведениях дает возможность прийти к выводам, что студентам необходимо осознать личностное значение самообразования, обладать ценностными ориентациями, мотивацией и иметь внутреннюю необходимость систематического обновления и обогащения профессиональных знаний, развивать эмоционально-волевые механизмы в преодолении трудностей, а кроме того – владеть всей совокупностью самообразовательных умений.

Ключевые слова: **самообразовательная деятельность, дистанционное образование, навыки самообразования, самообразование студентов, организация дистанционного образования, самообразовательная компетентность.**

Современные условия свидетельствуют о потребности общества в специалистах, обладающих широким объемом и содержательно глубокими знаниями, умениями, всесторонне компетентными в профессиональной деятельности и общественной жизни, способными к самообразованию. Поэтому сегодняшнее состояние системы высшего образования знаменуется быстрыми изменениями, необходимостью формирования у будущих специалистов компетентности самообразования. Инновацией в организации образовательной деятельности в высших учебных заведениях стало внедрение дистанционного обучения. Дистанционное образование, в отличие от заочного обучения, дает возможность учиться, находясь на любом расстоянии от заведения. Преподаватели и студенты налаживают взаимодействие в виртуальном пространстве с помощью сети Интернет, компьютерные технологии меняют традиционные формы подачи материала.

Актуальность исследования заключается в том, что в контексте очерченной проблематики приобретает значимость подготовка студентов в динамических изменениях, которые смогут повышать свой потенциал во время самообразовательной деятельности, что предопределяет актуальность формирования у будущих учителей самообразовательной компетентности.

Образовательной методологией в мировом пространстве выступает компетентностный подход в достижении образовательных результатов, а компетентность, в свою очередь, – мерилом образованности человека, где акценты расставляются на результатах обучения, способности творчески применять приобретенные знания, умения, навыки. С этой точки зрения основным непосредственным результатом образовательной деятельности выступает формирование компетентностей студентов, одной из которых является самообразование [1 – 12].

Дистанционное обучение – это инновационная форма, которая подразумевает нетрадиционный способ контакта между студентом и педагогом, заключающийся в замене прямого общения на косвенное, например, между студентом и профессором оно происходит опосредованно, то есть в условиях, когда студенты и преподаватели удалены друг от друга и не находятся одновременно в одном лекционном зале. С прогрессом и систематическим увеличением доступности ИКТ, компьютерных и мультимедийных технологий дистанционное обучение стало играть все более важную роль в образовательной среде.

Дистанционное и открытое обучение – это такая форма обучения, которая в полной мере подходит внедрению современных моделей обучения в информационном обществе. Это связано с развитием информационных технологий, с динамикой прогресса и перспективами улучшения образовательного пространства.

В процессе дистанционного обучения студенты получают не только самообразовательные умения, но и умения организованного самостоятельного получения знаний и их практического внедрения. Студенты имеют возможность сами определять для себя место, расписание, комплекты средств обучения и способы контактирования с преподавателями. Важным элементом указанного вида образования является умение выбирать форму обучения. Основные преимущества для учащегося заключаются в динамической презентации материалов, свободе выбора оборудования и способов его применения, дифференцированном процессе распределения материалов, индивидуальном стиле преподавания, гибких учебных траекториях, свободе времени и места. Наряду с этим есть и преимущества для людей, которые проводят занятия: большая свобода в выборе места и времени для преподавания, простота отслеживания и сохранения информации об индивидуальных достижениях в учебе, отсутствие ограничений на оборудование и используемые программы [1].

Дистанционное обучение является методом ведения дидактических процессов в условиях, когда преподаватель и студенты отделены друг от друга (иногда существенно) и находятся не в одном месте во время передачи информации, поэтому кроме традиционных средств общения используются современные телекоммуникационные технологии, с помощью которых происходит отправка голосовых, видео-, компьютерных данных и печатных материалов. Новейшие технологии в большой степени обеспечивают прямой контакт в реальном времени между преподавателем и студентом с помощью аудио- или видеоконференций независимо от их местоположения. Этим подчеркивается особая роль и значение инновационных технологий и формируется новый взгляд на дистанционное образование.

По мнению исследователей [2], основой и особенностями дистанционного образования являются следующие: отдаление преподавателя от студента; использование технических средств и печати; подготовка вербальной и невербальной коммуникации; возможность случайных очных встреч; внедрение технологий и автоматизации в образовательную систему.

Анализируя мнения некоторых исследователей, прослеживается разнообразие в трактовке определения дистанционного обучения. По мнению В.Л. Шатуновского [3], дистанционное обучение – это форма получения образования одного уровня с очной или заочной формами, в процессе которой присутствуют традиционные и инновационные средства обучения. По определению Т.Л. Молотковой [4], дистанционное обучение – это новая форма учебного процесса, причем применение системы такого обучения и практическое внедрение программных средств позволяют сохранить качество традиционной передачи знаний. Стоит обратить внимание на мнение А.А. Андреева и В.И. Солдаткина [5], считающих дистанционное обучение одной из форм учебного процесса, с помощью которой все участники учатся на расстоянии. Поэтому, характеризуя

дистанционное обучение, заметим, что в его процессе учебный материал и взаимодействие с наставником происходит посредством информационных технологий, компьютерной и спутниковой связи.

По мнению C.H. Harper и др. ученых [6], дистанционное обучение является самостоятельной педагогической технологией, основой для самообразовательной работы студентов, которая одновременно является управляемой, дидактически обеспеченной и контролируемой, в работе которой применяют современные телекоммуникационные технологии.

В свою очередь, дистанционное обучение студентов требует навыков самообразовательной деятельности, поэтому заметим, что в исследовании Andrade M.S. и Bunker E.L. [7] самообразование определяется как самостоятельная познавательная деятельность человека, направленная на достижение определенных личностно значимых образовательных целей; удовлетворение общекультурных запросов, познавательных интересов в любой сфере деятельности, повышение профессиональной квалификации и тому подобное.

B.J. Zimmerman [8] считает, что самообразование – это направленная работа над собственной личностью и, в частности, над развитием собственных знаний, привычек, взглядов и убеждений. Он дополняет это определение и формулирует как курс долговременной деятельности, целью которой является частично самостоятельное получение знаний или углубление уже полученных знаний, или формирование и совершенствование собственных черт характера; иногда эти цели сочетаются.

О.Л. Карпова [9] считает самообразование самостоятельной, целенаправленной познавательной деятельностью, основой которой являются внутренние мотивы личности, и осуществляется она без наставника. Студент сам ставит перед собой цель, путь к ее достижению, а также определяет время, методы занятий и источники для получения знаний, то есть выступает инициатором самообразования.

Под самообразовательной компетентностью Р.Р. Сагитова [10] видит обучение на протяжении жизни, непрерывное обучение как собственно профессиональной, так и социальной жизни. Исследователь к содержанию непрерывного обучения относит потребность в саморазвитии; восприятие обучения как удовольствия; наличие представления о себе как об эффективном и независимом студенте; толерантность к риску, неясности и сложностям при обучении; творчество; восприятие обучения как процесса, приносящего пользу в течение всей жизни; учебную инициативу; самопонимание; принятие ответственности за свое обучение.

Из вышеизложенного следует, что самообразовательная деятельность – это и учебный процесс, и образ жизни, который характеризуется активным познанием мира и себя; самосовершенствование во всех сферах образования, не только профессиональной; а также социально-нравственное, эстетическое совершенствование. Самостоятельность студентов в учебном процессе означает не отказ от помощи, а планирование собственной деятельности, формирование собственной траектории профессионального развития, планирование собственной профессиональной карьеры, выбор соответствующих форм, методов, контроль хода профессионального развития и способность оценивать его результаты. Первоочередной задачей будущего специалиста в этом процессе является формирование мотивации. Успех студента и преподавателя в самообразовании зависит, прежде всего, от правильного понимания сути процесса самообразования обеими сторонами, легитимности студента и педагога с соответствующими компетенциями самообразования, включая, в частности, организационные компетенции и следование принципам сотрудничества между ними, основанным на доверии, открытости и взаимопонимании.

Таким образом, можно считать, что самообразовательная компетентность является сложным интегративным свойством личности, которое обеспечивает готовность удовлетворять индивидуальные и социальные потребности познания действительности на основе овладения знаниями, умениями и навыками, способами деятельности и приобретенным опытом продуктивно осуществлять самостоятельное систематическое целевое освоение социального опыта человечества. При этом навыки самообразовательной деятельности человека предусматривают:

– наличие системы ценностей, осознание важности образования в современной жизни, личностной ответственности за собственную жизнь;

– системы знаний о методах познания, информационный поиск;

– умение и стремление использовать их в обучении для нужд собственного самообразования, в повседневной жизни.

Самообучение – это форма человеческой деятельности, которую человек выполняет добровольно или под влиянием определенных мотивов для удовлетворения собственных социальных и культурных потребностей. В процессе самостоятельной деятельности студентов их цель становится более динамичной, поскольку они достигают высшей ступени осознания, зачастую переоценивают и совершенствуют ее. Самообразование будущих специалистов путем дистанционного обучения достигает своего оптимального уровня, когда оно трансформируется в постоянные жизненные потребности человека и обеспечивает основу для обучения. Фактором, который стимулирует соискателей образования к самообразовательной деятельности, являются потребности в реализации утилитарных целей (повышение, признание, вознаграждение, заработок) и осуществление стремлений достичь духовных ценностей.

Большинство определений самообразовательной деятельности студентов заключаются не только в установлении целей, содержания, форм, источников и методов обучения, но также включают результаты этого процесса, которые могут выражаться в изменениях человеческих ценностей, черт личности, а также, в свою очередь, ведут к эволюции его отношения и поведения.

Самообразовательная деятельность в условиях дистанционного образования является совокупностью целенаправленных усилий и деятельности, направленных на достижение изменений в личности именно с помощью сформированных соответствующих навыков и усилий субъекта. Студент становится активной и самостоятельной учебной единицей, а педагог остается тьютором, ментором, наставником, который играет роль менеджера в самообразовательной деятельности, а не только носителем и источником знаний.

Firat M. [11] считает, что осуществление самообразовательной деятельности в дистанционном обучении должно быть постепенным процессом, в котором должны присутствовать три ступени: **элементарная,** заключающаяся в овладении техническими навыками самообразовательной деятельности; **высшая,** означающая развитие определенных интеллектуальных навыков; **наивысшая,** предполагающая использование методов научной работы и формирование позиции рефлексивно-исследовательской деятельности.

Студентов следует проводить к самообразованию косвенным и прямым способом [11]. Косвенный способ воздействия на студентов сводится к такой концепции процесса обучения, в которой сам студент является познающим предметом мира через активную умственную работу, основанную на самостоятельном мышлении, самостоятельных действиях и глубоком опыте. Педагог берет на себя роль ментора и менеджера этого профессионала. При прямом способе воздействия происходит постепенное усвоение студентами техники умственного труда с целью получения следующих практических навыков: рациональное использование источников знаний, ознакомление с существующими методами умственного труда, оперирование эффективными методами умственного труда и тому подобное.

Это основные факторы чрезвычайно важны для формирования навыков самообразовательной деятельности. Однако следует учитывать и другие необходимые условия: соответствующий подбор источников и материалов для самостоятельного изучения, а также умение их правильно использовать; правильная организация условий для самостоятельной работы; выбор методов, адекватных целям самообразовательной деятельности; соответствующее планирование всего процесса самообразования; непрерывность и регулярность процесса самообучения; соответствующие личностные качества: логическое мышление, настойчивость, способность быть критичными и самокритичными, способность к запоминанию и самоконтролю, надлежащие концентрация и мобилизация усилий.

Так, большое значение в процессе формирования навыков самообразования имеют и внешние факторы: место самообучения и техническая обеспеченность. Не меньшее значение имеет процесс планирования обучения, который может быть реализован в виде ежедневных графиков. Студенты должны учитывать такие составляющие процесса самообучения, как время, затраченное на работу, учебу, отдых, питание, развлечения и сон. Бесспорно, отдых и сон имеют большое значение в процессе формирования навыков самообразовательной деятельности, ведь свежий ум, бодрость и неутомимость упрощают процесс обучения.

Важную роль в самообразовании в условиях дистанционного обучения, кроме умений, навыков и внутренних сформированных структур и алгоритмов, играют также педагогические условия, то есть практическая реализация результатов формирования самообразовательной деятельности. Ведь с информацией тоже нужно уметь работать, мало только уметь ее находить и читать – важно понимать и осознавать сферы ее практического применения. Поэтому целесообразно выделить три основных звена формирования самообразовательных навыков студентов: доступ к информации; умение ее обрабатывать; благоприятные условия для получения самообразования.

В.В. Байлук [12] полагает, что стоит выделить основные функции самообразовательной деятельности: мотивационная (активность, самоактуализация и самореализация будущего специалиста); развивающая (саморазвитие профессиональных качеств и способностей); познавательная (систематизация знаний, познания и самопознания); информативная (понимание различной информации, оценивание значимости или второстепенности данной информации); методологическая (направляет деятельность будущего специалиста, теоретическое понимание и научное исследование процесса профессиональной деятельности); диагностико-прогностическая (профессиональное развитие, становление самообразовательной компетентности); коммуникативная (межличностная и профессиональная коммуникация); рефлексивная (результаты самообразования и пути его совершенствования) адаптационная (специалист в сфере профессиональной деятельности в информационном мире); интерактивная (активная и творческая деятельность будущего специалиста, ведущая к саморазвитию и самообразованию).

Во время пандемии COVID-19 высшие учебные заведения в условиях дистанционного обучения столкнулись с проблемой нехватки специалистов, которые могли бы разрабатывать и организовывать такую образовательную среду. В подготовку специалистов данного направления должны быть включены не только общие вопросы знаний по педагогике, методике и психологии, но и

глубокие знания по современным методикам обучения и информационно-коммуникативным технологиям. Организация учебного процесса дистанционного обучения требует своих специфических методов, средств и форм, а также научной основы.

Для обеспечения качественного современного образования дистанционное обучение является неотъемлемой составляющей в высших учебных заведениях. Использование дистанционных технологий в образовательной среде раскрывает возможности положительного влияния на повышение уровня качества образования, обеспечивает реализацию потребностей будущих специалистов в образовательных услугах, повышает профессиональную мобильность и активность. Дистанционные технологии способствуют формированию единого образовательного пространства в рамках индивидуализации обучения при массовости высшего образования. Развитие информационных технологий в современном мире повлекло за собой пересмотр традиционных подходов к определению перспективных форм организации образовательного процесса, где одним из векторов выступают навыки самообразовательной деятельности. Непрерывное увеличение объемов информационных данных и сведений побуждает к необходимости совершенствования подготовки студентов, поиску инновационных технологий повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, а также постоянного, непрерывного совершенствования профессиональной компетентности специалистов.

Анализ результатов исследования позволил утверждать, что отдельными педагогическими условиями в формировании навыков самообразовательной деятельности студентов являются мотивация, педагогическое стимулирование и научно-исследовательская деятельность, которые выступают эффективными факторами в развитии их самообразовательной компетентности как будущего высококвалифицированного специалиста. Следовательно, самообразовательная компетентность будущих специалистов будет интенсивно формироваться при наличии у студентов развитой мотивации к профессиональному совершенствованию и с помощью надлежащей организации профессиональной подготовки путем внедрения педагогических стимулов и участия в научно-исследовательской деятельности.

Наше исследование позволило утверждать, что ряд педагогических факторов формирования самообразования в дистанционных условиях являются в настоящее время приоритетными. Анализ сущности, характерных признаков, принципов и содержания самообразовательной деятельности, а также ее специфики в высших учебных заведениях дает возможность прийти к выводу, что студентам необходимо осознать личностное и общепрофессиональное значение самообразования, обладать ценностными ориентациями, мотивацией и иметь внутреннюю потребность в систематическом обновлении и обогащении профессиональных знаний, развивать эмоционально-волевые механизмы в преодолении трудностей, а кроме того – владеть всей совокупностью самообразовательных умений.

Библиографический список

1. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 2011; Vol. 12 (3): 80 – 97.
2. Simonson M., Schlosser C., Orellana A. Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*. 2011; Vol. 23 (2): 124 – 142.
3. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения). *Вестник науки и образования*. 2020; № 9-1 (87): 53 – 56.
4. Молоткова Т.Л. Дистанционное образование: сущность и содержание. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 9 (364): 108 – 111.
5. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Cloud of science*. 2013; № 1: 14 – 20.
6. Harper C.H., Chen K., Yen D.C. Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society*. 2004; Vol. 26: 585 – 598.
7. Andrade M.S., Bunker E.L. A model for self–regulated distance language Learning. *Distance Education*. 2009; Vol. 30 (1): 47 – 61.
8. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002; Vol. 41 (2): 64 – 70.
9. Карпова О.Л. Концептуальные основы содействия развитию самообразовательной деятельности студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 3: 59 – 65.
10. Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования. *Казанский педагогический журнал*. 2010; № 4: 27 – 34.
11. Firat M. Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*. 2016; Vol. 8 (3): 191 – 201.
12. Байлук В.В. Человекознание. *Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха*: монография. Екатеринбург, 2012.

References

1. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 2011; Vol. 12 (3): 80 – 97.
2. Simonson M., Schlosser C., Orellana A. Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*. 2011; Vol. 23 (2): 124 – 142.
3. Shatunovskij V.L., Shatunovskaya E.A. Esche raz o distancionnom obuchenii (organizaciya i obespechenie distancionnogo obucheniya). *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; № 9-1 (87): 53 – 56.
4. Molotkova T.L. Distancionnoe obrazovanie: suschnost' i soderzhanie. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 9 (364): 108 – 111.
5. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. *Cloud of science*. 2013; № 1: 14 – 20.
6. Harper C.H., Chen K., Yen D.C. Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society*. 2004; Vol. 26: 585 – 598.
7. Andrade M.S., Bunker E.L. A model for self-regulated distance language Learning. *Distance Education*. 2009; Vol. 30 (1): 47 – 61.
8. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002; Vol. 41 (2): 64 – 70.
9. Karpova O.L. Konceptual'nye osnovy sodejstviya razvitiyu samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 3: 59 – 65.
10. Sagitova R.R. Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii studentov vuza v kontekste novoj paradigmy obrazovaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 4: 27 – 34.
11. Firat M. Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*. 2016; Vol. 8 (3): 191 – 201.
12. Bajluk V.V. Chelovekoznanie. *Samoobrazovatel'naya i samovospitatel'naya realizaciya lichnosti kak zakon uspeha*: monografiya. Ekaterinburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.02.21

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-162-164

Smurova N.F., *postgraduate, Nevinnomyssky State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia); House of Children's Creativity (Kochubeyevskoye, Russia), E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

Filimanuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATH OF PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER. The article deals with the concept, content, structure and stages of designing an individual educational route of professional growth of a teacher of additional education on the example of the House of Children's Creativity from Kochubeyevskoye, Stavropol Krai, and presents the results of its implementation. The main characteristics of a teacher of additional education are mobility, speed of decision-making, willingness to work in non-standard conditions, flexibility of thinking, constant self-education, etc. As forms that integrate the entire individual experience of teachers, the authors recommend: personal websites of teachers, their personal pages on professional sites; Internet forums and correspondence scientific and practical conferences; zoom conferences, professional groups in social networks. The article concludes that the expected result of the implementation of the individual educational route is an increase in the professional adaptability of the teacher of additional education, his motivation for professional growth, and further self-education and self-development.

Key words: **additional education of children, individual educational route, stages, motivation, self-education, self-development, design, professional growth.**

Н.Ф. Смурова*, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», зам. директора по научно-методической работе МБУ ДО «Дом детского творчества», с. Кочубеевское, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

Л.А. Филимонюк*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

В статье рассматривается понятие, содержание, структура и этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута профессионального роста педагога дополнительного образования на примере МБУ ДО «Дом детского творчества» с. Кочубеевское Ставропольского края, представлены результаты его реализации. Основными характеристиками педагога дополнительного образования являются мобильность, быстрота принятия решений, готовность работать в нестандартных условиях, гибкость мышления, постоянное самообразование и др. В качестве форм, интегрирующих весь индивидуальный опыт педагогов, авторы рекомендуют персональные веб-сайты педагогов, их личные страницы на профессиональных сайтах; интернет-форумы и заочные научно-практические конференции; зум-конференции, профессиональные группы в социальных сетях. В статье делается вывод о том, что ожидаемым результатом реализации индивидуального образовательного маршрута является повышение профессиональной адаптированности педагога дополнительного образования, его мотивации к профессиональному росту.

Ключевые слова: **дополнительное образование детей, индивидуальный образовательный маршрут, этапы, мотивация, самообразование, саморазвитие, проектирование, профессиональный рост.**

Реформы, происходящие в российской системе образования, не могут не влиять на систему дополнительного образования детей, актуализирующаяся роль которого требует ее многоуровневого исследования с учетом современных тенденций развития национальной экономики и системы образования. Этим и объясняется научный интерес к данной проблеме. С нашей точки зрения основными характеристиками состоявшегося сегодня педагога дополнительного образования являются мобильность, быстрота принятия решений, готовность работать в нестандартных условиях, гибкость мышления, постоянное самообразование в области психологии, педагогики, получение дополнительных специализированных знаний в области профессиональной деятельности, самокритика, эрудиция и целеустремленность. Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что сегодня перед педагогом дополнительного образования стоит задача непрерывного профессионального роста в условиях достаточно жесткой конкуренции [1 – 6]. Одной из общепризнанных технологий профессионального роста является технология построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В литературе встречается достаточное количество понятий, характеризующих индивидуальный образовательный маршрут (Н.А. Лабунская, И.С. Якиманская, Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Т.Н. Гущина и др.).

Так, Воробьева С.В. [1] рассматривает индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу. Маркова С.В. [2] определяет ИОМ как программу деятельности. Якиманская И.С. [6] в своих трудах представляет содержательное направление реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Не меньшее количество исследований посвящено изучению понятия «профессиональный рост» педагогов. Так, в работах М.М. Поташника [4], А.М. Мудрика [3] и др. он понимается как процесс приобретения знаний, умений, способов деятельности, позволяющий педагогу эффективно осуществлять педагогическую деятельность и решать стоящие перед ним профессиональные задачи.

Все проанализированные работы в основном рассматривают вопросы построения индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, но для системы дополнительного образования детей принципиально большое значение имеет умение педагога выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут профессионального роста. В своем исследовании мы рассматриваем индивидуальный образовательный маршрут педагога дополнительного образования как персональный, индивидуализированный личностными возможностями, способностями путь (алгоритм) его профессионального роста. Обобщая результаты нашего исследования, мы установили, что при проектировании индивидуального образовательного маршрута педагоги дополнительного образования сталкиваются с рядом комплексных профессионально-личностных проблем:

- отсутствием знаний и умений в области проектирования дополнительного образования детей;
- недостаточным уровнем знаний о характере и тенденциях инновационных преобразований в системе дополнительного образования детей;
- трудностями в организации образовательного процесса в условиях трансформации современного образования;
- методическими затруднениями при разработке нового содержания образования, особенно в условиях онлайн-обучения;
- трудностями в оценке результатов инновационной деятельности (при мониторинге качества дополнительного образования детей, эффективности проводимых преобразований и личностно-профессионального роста);
- трудностями нормативного характера: знание обязанностей и прав педагога в контексте инновационной деятельности; получение информации о системе стимулирования;
- отсутствием желания заниматься самообразованием и профессиональным развитием;
- отсутствием механизма оперативного получения информации от методической службы, проблемы с обменом опыта;
- проблемами личностного характера (например, готовность принимать инновации, работать в нестандартных условиях многозадачности).

Разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога МБУ ДО «Дом детского творчества» с. Кочубеевского Ставропольского края – это целенаправленно разработанный индивидуальный образовательный проект, обеспечивающий педагогу субъектную позицию в выборе, разработке и реализации траектории своего профессионального роста [5].

Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута включает следующие этапы:

1 этап – диагностический, предусматривающий создание определенного настроя и мотивации на самостоятельную работу; диагностику и анализ профессиональных затруднений; выявление и анализ профессиональных интересов; постановку проблемы, выбор индивидуальной темы, формулировку цели работы, проектирование своей деятельности (планирование и прогнозирование результатов). Например, один из педагогов учреждения определила основную проблему в своей педагогической деятельности, а именно – «непрерывное, постепенное снижение качества обучения учащихся группы», была поставлена цель: «подбор и реализация средств, методов, форм организации учебной деятельности, направленные на повышение качества обучения», сформулирована индивидуальная тема своего образовательного маршрута: «Повышение качества учебных занятий по дополнительной общеобразовательной программе «Орхидея» на основе использования всех имеющихся ресурсов образовательной организации и личностного профессионального роста».

В начале 2020 – 2021 учебного года в МБУ ДО «ДДТ» с. Кочубеевское была проведена диагностика преподавателей на тему: «Изучение удовлетворенности педагогов качеством оказываемых образовательных услуг в образовательном учреждении», «Диагностика профессионально-личностных проблем педагога МБУ ДО «ДДТ»», «Исследование готовности к инновационной деятельности и принятии инноваций» [7].

В анкетировании приняло участие 53 человека. На вопрос о том, в какой методической помощи нуждаются педагоги, были получены следующие ответы:

- 2,8% педагогов, имеющих небольшой опыт работы в учреждении, отметили, что нуждаются в наставничестве;
- 25,7% педагогов ответили, что это участие в семинарах, которые носят практико-ориентированный характер и показывают конкретные методические разработки;
- 28,6% нуждаются в методических консультациях и обмене педагогическим опытом с педагогами других учреждений ДОД;
- 45,7% педагогов нуждаются в мастер-классах более опытных и методически подготовленных педагогов.

При этом половина опрошенных педагогов имеют достаточный опыт работы и могли бы провести мастер-классы, открытые занятия для молодых и менее опытных педагогов. После обобщения результатов исследования было установлено, что решения требуют следующие основные проблемы:

- повышение своего уровня профессионализма;
- освоение ИК-технологий в работе с детьми в условиях онлайн-обучения;
- зачисление обучающихся в детские объединения в реальных трудных условиях карантина;
- внедрение новых инновационных форм проведения занятий;
- организация проектной деятельности в детском объединении;
- совершенствование работы с родителями;
- систематизация и оформление своих методических наработок.

На данном этапе методической службой учреждения была составлена дорожная карта, ориентирующая каждого педагога учреждения в проектировании индивидуального образовательного маршрута, и предусмотрены коллективные направления работы, в которые включены разные формы повышения квалификации: проблемные семинары, вебинары, курсы повышения квалификации, подобрана литература и интернет-источники, составлена тематика мастер-классов и открытых занятий.

2 этап – проектировочный, педагоги организации ДОД проектировали свой индивидуальный образовательный маршрут профессионального роста, учиты-

вая дорожную карту организации и «личностные» трудности, которые они испытывают в ходе профессиональной деятельности [7].

3 этап – апробирующий, происходит рефлексия выбранной индивидуальной образовательной траектории, ее корректировка. При необходимости педагог включает новые темы, разделы для изучения, изменяет тематику и график курсов повышения квалификации и иных методических мероприятий. Например, педагогами МБУ ДО «ДДТ» используются разные способы самомониторинга: решение проблемных ситуаций, коллективный анализ дела, самоанализ проведенных мастер-классов, рефлексия, сравнение показателей желаемого результата с показателями достигнутых результатов с целью выбора наиболее значимых на данном этапе педагогической деятельности и реально достижимых показателей результативности.

4 этап – практический, в процессе дальнейшей работы педагог использует собственный опыт, проводит исследование по определению эффективности предложенной авторской методики и при получении положительных результатов, подтвержденных методической службой организации и приглашенными экспертами из других организаций, проводит его внедрение, а также занимается распространением своего опыта.

У педагогов МБУ ДО «ДДТ» возникла потребность в создании личных страничек на профессиональных сайтах педагогов ДОД. Педагог Л. разместила на своей странице методическую разработку «Вышивка лентами – тюльпаны» (Инфоурок). Педагог М. на международном образовательном сайте «Учебно-методический кабинет Педкопилка» опубликовала материалы своей многолетней практической работы и разместила мастер-класс «Нетрадиционные техники рисования».

Анализ сайтов показал, что опыт педагогов заинтересовал многих коллег не только в стране, но и за рубежом, идет активный обмен педагогическим, методическим опытом, что, конечно же, способствует профессионального росту педагогов.

Завершается данный этап предоставлением каждым педагогом отчета о реализации проекта индивидуального образовательного маршрута на заседаниях методического объединения педагогов дополнительного образования учреждения, на заседаниях районного методического объединения, проведением открытых занятий, мастер-классов для коллег, вебинаров, где автор проекта выступает в качестве спикера [7].

5 этап – итоговый, педагог проводит анализ своей самостоятельной методической работы по индивидуальному образовательному маршруту, оформляет результаты, формирует портфолио и разрабатывает рекомендации для коллег.

Время реализации проекта и прохождение всех этапов может быть от 1 года до 3 лет. Методическая служба организации не регламентирует этот процесс, педагог сам выбирает временной промежуток исходя из своего профессионального опыта, сложности поставленных задач и т.д. Кроме отчета, педагог может представить результаты деятельности по проекту в виде доклада, подготовки публикаций для профессиональных изданий и сборников материалов конференций; участия в открытых неделях (декадах и др.) в формате мастер-классов, открытых занятий с представлением новых форм взаимодействия с обучающимися, защиты исследовательской работы на научно-практической конференции, статьи, брошюры и буклета, семинара или тренинга для коллег. Главное, что результат должен носить характер конкретного продукта. Индивидуальный образовательный маршрут педагога дополнительного образования МБУ ДО «ДДТ» в конечном итоге – это документ, фиксирующий этапы и содержание деятельности педагога на каждом этапе, обязательным условием деятельности педагога является ее исследовательский характер.

В конце учебного года каждый педагог дополнительного образования МБУ ДО «ДДТ» проводит сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов с поставленными целями и задачами, это служит основой для корректировки индивидуального образовательного маршрута на следующий год (или период).

В качестве форм, интегрирующих весь индивидуальный опыт педагогов МБУ ДО «ДДТ», используются персональные веб-сайты педагогов, их личные страницы на профессиональных сайтах; интернет-форумы и заочные научно-практические конференции; зум-конференции, профессиональные группы в социальных сетях (например, группа в Ватсапе «Есть идея!»). Методической службой ДДТ разработаны методические рекомендации для педагогов: «Как разработать индивидуальный образовательный маршрут», «Дистанционные формы самообразования. Интернет-ресурсы», «Матрица и алгоритм индивидуального образовательного маршрута педагога дополнительного образования».

Итак, ожидаемым результатом реализации индивидуального образовательного маршрута является повышение профессиональной адаптированности педагога дополнительного образования, его мотивации к профессиональному росту и дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Библиографический список

1. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
2. Маркова С.В. *Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута*. Автореферат диссертации .... кандидата педагогических наук. Киров, 2011.
3. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику*. Москва, 2000.
4. Поташник М.М. *Управление профессиональным ростом учителя в современной школе:* методическое пособие. Москва, 2009.
5. Смурова Н.Ф., Филимонюк Л.А. *Проектный подход в организации планирования самообразования педагогов дополнительного образования детей города Невинномысска Ставропольского края Кавказский диалог*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Невинномысск, 2018: 241 – 246.
6. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва, 1996.
7. *Сайт МБУ ДО ДДТ с. Кочубеевского Ставропольского края.* Available at: http://www.kochddt.ru/

References

1. Vorob'eva S.V. Teoreticheskie osnovy differenciacii obrazovatel'nyh programm. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Markova S.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennogo podrostka pri proektirovanii i realizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata pedagogicheskih nauk. Kirov, 2011.
3. Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nuyu pedagogiku*. Moskva, 2000.
4. Potashnik M.M. *Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoj shkole:* metodicheskoe posobie. Moskva, 2009.
5. Smurova N.F., Filimonyuk L.A. *Proektnyj podhod v organizacii planirovaniya samoobrazovaniya pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detej goroda Nevinnomysska Stavropol'skogo kraya Kavkazskij dialog*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nevinnomyssk, 2018: 241 – 246.
6. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva, 1996.
7. *Sajt MBU DO DDT s. Kochubeevskogo Stavropol'skogo kraya.* Available at: http://www.kochddt.ru/

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-164-166

Tepsurkaeva Z.V., *postgraduate, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*
Muskhanova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING THE "I-CONCEPTION" OF ADOLESCENTS. The article analyzes extracurricular activities that contribute to the disclosure of creative potential, creativity, forming the "I-conception" of students. The role of the teacher in forming motivational orientation, development of interest in the performance of a particular task is noted. The main directions of extracurricular activities are identified: spiritual and moral, general intellectual, sports and recreation, general cultural and social, in accordance with which classes are organized. In the system of extracurricular activities there is a combination of subject matter, circle and other different forms, taking into account the abilities and interests of students. After-school activities are held in the form of excursions, circles, sections, roundtables, conferences, debates, quizzes, exploratory and research, etc. It is concluded that extracurricular activities are a kind of help that contributes to the development of the "I-conception" of students, the formation of a picture of the world in their minds and the improvement of competence in interpersonal and intercultural interactions.

Key words: **teenager, extracurricular activities, school, formation, "I-conception", worldview, environment, communication.**

З.В. Тепсуркаева, *аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*
И.В. Мусханова, *д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПОДРОСТКОВ

В статье анализируется внеурочная деятельность, способствующая раскрытию творческого потенциала, креативности, формирующая «Я-концепцию» обучающихся. Отмечается роль учителя в формировании мотивационной направленности, развитии интереса к выполнению определенного задания. Выделяются основные направления внеурочной деятельности: духовно-нравственное, общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, общекультурное и социальное, в соответствии с которыми организуются занятия. В системе внеурочной деятельности происходит сочетание предметной направленности, кружковой и других разнообразных форм, учитывающих способности и интересы обучающихся. Занятия по внеурочной деятельности проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, конференций, диспутов, викторин, поисковых и научных исследований и т.д. Сделан вывод о том, что внеурочная деятельность является своеобразным подспорьем, способствующим развитию «Я-концепции» обучающихся, формированию картины мира в их сознании и повышению компетентности в межличностных, межкультурных взаимодействиях.

Ключевые слова: **подросток, внеурочная деятельность, школа, формирование, Я-концепция, мировоззрение, среда, общение**.

Образовательная парадигма во все времена была ориентирована на всестороннее развитие личности обучающегося. Главный дидактический принцип педагогической деятельности – разностороннее обучение, воспитание и развитие индивида. Однако школьная программа в недостаточной мере позволяет раскрыть потенциал формирования творческой личности на уроках. Организация урочной деятельности направлена на получение обучающимися определенного объема знаний.

Креативность обучающихся может проявляться только при условии вовлечения их в творческую деятельность. Внеурочные занятия позволяют развивать как художественные способности обучающихся, так и их самостоятельность, инициативу, стремление к самореализации и самоопределению. При организации внеурочной деятельности важное место занимает учитель, роль которого заключается в формировании мотивационной направленности, развитии интереса к выполнению определенного задания. Внеурочная деятельность, как и весь учебный процесс, основывается на личностно-развивающем подходе, способствующем принятию педагогом новой позиции – педагога-фасилитатора. Процесс фасилитации обусловливает позитивное влияние на обучающихся, класс, группу, создавая благоприятную атмосферу. Кроме того, происходит повышение уверенности обучающихся в собственных силах, в значимости деятельности, которой они занимаются. В современный век цифровизации и информационно-коммуникативных технологий проблема интеграции урочной и внеурочной деятельности может быть успешно решена. На наш взгляд, этому способствуют условия, созданные в образовательных организациях: возможности интернет-среды, мобильности и активности как учителей, так и обучающихся и т.д. В высшей школе в процессе подготовки будущих учителей необходимо учитывать требования настоящего времени, в развитии компетенций важный сегмент заключается в привитии компьютерной грамотности и умения активно использовать информационно-коммуникативные технологии [1].

В современной образовательной парадигме особое внимание уделяется организации внеурочной деятельности, что на наш взгляд оправдано в связи с необходимостью развития у обучающихся креативного мышления и формированием исследовательской компетентности, полноценной социализации личности, умения работать в команде. Поэтому во внеклассную деятельность по различным направлениям должны быть включены дети уже с начальной школы. Ключевыми компетенциями двадцать первого столетия, ориентированными на развитие «Я-концепции» личности обучающегося, являются креативность, сотрудничество и критическое мышление. Следует указать, что формирование «Я-концепции» в разные возрастные периоды имеет особенную практическую и теоретическую значимость. «Я-концепция» является не статичным, а динамичным психологическим образованием, которое самоопределяется и трансформируется на протяжении жизни человека. Феномен «Я-концепции» освещен и рассматривается преимущественно в рамках возрастной психологии, однако его исследование во взаимосвязи с ценностными ориентациями и возрастом личности позволяет расширить взгляд на данную проблематику. «Я-концепция» нами рассматривается как часть внутреннего мира личности подростка, на формирование которой влияет множество факторов, в том числе и внеурочная деятельность.

Совокупность представлений человека о самом себе, включающая убеждения, оценки, тенденции поведения представляют собой «Я-концепцию». Поэтому ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. Структурные компоненты Я-концепции, на наш взгляд, связаны с такими установками, как когнитивная, эмоционально-оценочная и поведенческая. Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки конкретизируются как «образ Я» – представления индивида о самом себе. Второй элемент – самооценка – включает аффективную оценку этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. Третья составляющая – потенциальная поведенческая реакция, т.е. это те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой [2].

В самосознании личности «Я-концепция» является одним из ключевых аспектов и участвует в процессах ее саморегуляции и самоорганизации. Значимое место в образовании «Я-концепции» принадлежит ценностным ориентациям, выступающим важным компонентом мировоззрения личности или групповой идеологии. Ценностные ориентации выражают предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей. Особая значимость «Я-концепции» заключается в том, что у человека, как у существа сознательного, свойства личности проявляются в поведении не автоматически, бессознательно, а преломляясь через самосознание и самооценку, отношение к себе. Значение имеет не просто то, каким человек является объективно, но то, как он себя видит, ценит, чувствует и осознает. Таким образом, «Я-концепция» действует как своего рода внутренний фильтр, определяющий характер восприятия и осмысления человеком любой ситуации. При этом человек получает значение, соответствующее представлениям о себе самом. Сформированная «Я-концепция» обеспечивает человеку чувство уверенности в направлении своего жизненного пути, в восприятии своих различных жизненных ситуаций как единого и непрерывного в своей преемственности опыта. Важным фактором формирования «Я-концепции» является процесс социализации, так как социальное взаимодействие есть неизбежный и всегда уникальный результат психического развития как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Именно социальное взаимодействие накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека с самого детства до глубокой старости.

Формирование «Я-концепции» имеет большое значение на всех этапах развития личности человека. Особенности ее формирования значительно отличаются именно в подростковом возрасте. На формирование личности подростка оказывает влияние семья, родители, значимые взрослые, школа, среда и т.д. Особенно важно становление в семье, преемственность и трансляция ценностей, развивающих духовную сферу личности подростка [3 – 5]. Особый статус подросткового возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростка, его стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности мира, развивающие его самосознание и самооценку. В подростковом возрасте возрастает стремление к самостоятельности, желание демонстрировать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали его достоинство, считались с его мнением. Ценностными новообразованиями данного возрастного периода, которые являются определяющими для становления личностного потенциала, выступает появление способности к осознанному управлению собственным поведением, просмотр и переструктурирование иерархии мотивов, выработка собственной системы смысложизненных ориентаций. Подросток приобретает способность к продуцированию собственной личностной позиции. Его мировоззрение становится индивидуальным, а также происходит последовательное совершенствование механизмов саморегуляции подростка. Таким образом, процессы личностного изменения, происходящие в подростковом возрасте, отвечают становлению автономности личности. Именно в подростковом возрасте определяется направление личностного развития, именно он является критическим периодом для формирования механизмов свободы и ответственности. Значимым феноменом подросткового возраста является личностный потенциал, раскрытию и реализации которого способствует школьная среда, урочная и внеурочная деятельность.

Связь «Я-концепции» с развитием творческости и креативности человека проявляется в уникальной потребности в самооценке и оценке со стороны значимых взрослых и сверстников. Поэтому важно вовлекать обучающихся во внеурочную деятельность, которая позволяет проявлять и развивать творческость.

В современном научном дискурсе не существует четкого определения понятия “творческая деятельность”. В психологических словарях этот термин трактуют как “организованную деятельность человека, направленную на создание новых продуктов материальной и духовной культуры, имеющей общественно-историческую ценность”. Мы разделяем мнение А. Хуторского, который считает, что «выведение за рамки образовательных стандартов творческой деятельности ученика, его внутреннего мира с личностными качествами приводит к отчуждению учеников от образования” [4]. Поэтому сегодня перед школой стоит задача

интеграции урочной и внеурочной деятельности, которая позволит сформировать личность обучающегося, способного развиваться и взаимодействовать в современном противоречивом мире.

Большое значение имеет правильно организованная система внеурочной деятельности, сочетание предметной направленности, кружковой и других разнообразных форм, учитывающих способности и интересы обучающихся. В отличие от урочной системы обучения, занятия по внеурочной деятельности проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, конференций, диспутов, викторин, поисковых и научных исследований и т.д.

Согласно ФГОС при планировании внеурочных занятий учителям предлагается использование разнообразных активных и интерактивных методов обучения как наиболее эффективных [2]. К ним относятся кейс-метод, проблемный метод, эвристический метод, исследовательский метод, метод мыслительной обработки данных (анализ и выделение главного, сравнение, аналогия, синтез, обобщение, конкретизация, доказательство, определение и оценка), различные практические работы (лабораторные работы, эксперимент, работа в мастерских, опыты), методы исследовательской работы обучающихся. Основными средствами, используемыми на занятиях во внеурочной деятельности, являются следующие: слово и речь (устные и письменные), наглядность (натуральная, изобразительная, символическая), практика (трудовая, учебная). Занятия проводятся как в групповой, коллективной, так и в индивидуальной формах.

Основываясь на древнеримском принципе о том, что обучение предполагает подготовку не для школы, а для жизни, а также осознавая, что современное общество нуждается в человеке, владеющем профессиональными и универсальными компетенциями, нами разработана программа формирования «Я-концепции» личности обучающегося в рамках внеурочной деятельности.

Данная авторская программа рассчитана на обучающихся 6 – 7 классов и основной целью ставит развитие командных навыков работы и коммуникативных компетенций. В контексте организации и проведении внешкольной работы нами акцент делается также на развитие «Я-концепции» обучающихся. Для обучающихся 6 – 7 классов на первый план выступает общение со сверстниками и налаживание межличностных отношений. Поэтому, учитывая психологические особенности их возраста, стремление проявить и продемонстрировать ответственность и самостоятельность в решении различных задач, нами было предложено участие в проектной деятельности.

Программа внеурочной деятельности «Школа лидеров» способствует разностороннему раскрытию индивидуальных способностей обучающихся, развитию интереса к различным видам деятельности, желанию активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности. Цель программы заключается в формировании и развитии у обучающихся лидерских качеств. С целью реализации поставленной цели определяются задачи, ориентированные на формирование основ гражданской идентичности, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре своего народа и к культурам других народов, а также развитие личности лидера, обладающего высокой культурой общения и навыками коммуникативного общения в межкультурных взаимодействиях.

Реализация данной программы осуществляется во внеклассной деятельности, в тесном сотрудничестве с классным руководителем, а также с привлечением родителей обучающихся. В зависимости от возраста обучающихся реализация данной программы позволяет привить им различные компетенции. Так, для учащихся шестых классов важно научиться учитывать разные мнения и стремиться к координации позиций в сотрудничестве; уважительно относиться к родной культуре, испытывать гордость за неё. Кроме того, занятия по авторской программе учат обучающихся ценностному отношению к природному миру, умению оценивать свои и чужие поступки, осознавать общечеловеческие нравственные ценности, строить межличностные взаимоотношения. В старших классах в дополнение к сформированным компетентностям добавляются следующие: формирование и поддерживание уверенности в себе, анализ эмоционального состояния и чувства окружающих, следование правилам здоровьесберегающего поведения и проявление готовности к самопознанию.

Рефлексия педагогического опыта позволяет отметить значимость внеучебной деятельности в формировании «Я-концепции» личности обучающихся. Ответственность, командные компетентности, коммуникативные навыки, самооценка, установка на самопознание составляют сущность «Я-концепции», и именно эти качества и компетентности получают дальнейшее развитие в процессе внеурочных занятий.

В качестве примера рассмотрим эпизод занятия, проводимого в шестых классах. Основная цель – научить обучающихся планировать будущую деятельность. В первую очередь нами распределяются роли и обязанности. Часть обучающихся принимают на себя роль родителей, вторая группа – учителя, третья – сами обучающиеся, четвертая группа – эксперты. На первом этапе учителя, выступая в качестве навигаторов, предлагают полезную и интересную информацию о способах и методах повышения мотивации и умении планирования индивидуальной жизненной траектории каждого из участников группы. При этом учитываются интересы и стремления обучающихся. На втором этапе участники согласовывают свои устремления и цели с родителями, которые также выступают консультантами и делятся собственным опытом планирования будущей деятельности. Далее, прежде чем приступать к этапу совместного обсуждения со своей группой, проводится тренинг по практике успешного взаимодействия и технике успешного общения. После усвоения определенных правил и приемов успешного общения на заключительном этапе организовывается «круглый стол» со всеми участниками, на котором обсуждается заявленная ранее проблема. Здесь происходит обмен мнениями и рефлексия опыта взаимодействия.

Таким образом, правильно спланированная внеклассная деятельность позволяет обучающимся реализовывать стремление к саморазвитию и самопознанию, оценивать ситуации с точки зрения правил поведения и этики, проявлять готовность к самообразованию, оценивать собственную деятельность, свои достижения, самостоятельность, инициативу, ответственность, причины неудач. Внеурочная деятельность не выступает в качестве замещения основной урочной деятельности, а является своеобразным подспорьем, способствующим развитию «Я-концепции» обучающихся, формированию картины мира в их сознании и повышению компетентности в межличностных, межкультурных взаимодействиях.

Библиографический список

1. Kruchinina G.A., Tararina L.I., Sokolova E.E., Limarova E.V., Muskhanova I.V., Arsaliyev S.M., Bazayeva F.U., Tagirova N.P. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation. *International Review of Management and Marketing*. 2016; T. 6, № 2: 104 – 109.
2. Кашлев С.С. *Интерактивные методы обучения*. Москва: Издательство: «Тетра-Системс», 2013.
3. Мусханова И.В. Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье. *Психология и психотехника*. 2011; № 5 (32): 81 – 84.
4. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2001.
5. Яхьяева А.Х. О некоторых социально-гуманитарных аспектах исследования духовной сферы личности. *Гуманитарное знание и духовная безопасность*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Грозный, 2015: 415 – 418.

References

1. Kruchinina G.A., Tararina L.I., Sokolova E.E., Limarova E.V., Muskhanova I.V., Arsaliyev S.M., Bazayeva F.U., Tagirova N.P. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation. *International Review of Management and Marketing*. 2016; T. 6, № 2: 104 – 109.
2. Kashlev S.S. *Interaktivnye metody obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo: «Tetra-Sistems», 2013.
3. Mushanova I.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnokul'turnoj lichnosti v sem'e. *Psihologiya i psihotehnika*. 2011; № 5 (32): 81 – 84.
4. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2001.
5. Yah'yaeva A.H. O nekotoryh social'no-gumanitarnyh aspektah issledovaniya duhovnoj sfery lichnosti. *Gumanitarnoe znanie i duhovnaya bezopasnost'*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Groznyj, 2015: 415 – 418.

Статья поступила в редакцию 14.03.21

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-166-169

Khamgokova N.Zh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Language Department No. 2, Faculty of the Russian Language and General Education Disciplines, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: ninahamgokova@mail.ru*

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY PREPARATION STAGE. One of the most important tasks at the stage of pre-university education of foreign students is the preparation for study at Russian higher educational institutions. As a result, the formation of speech skills and abilities necessary to achieve cognitive and communicative goals in the educational and professional sphere of communication comes forward as the main task. The stage of pre-university training for students entering RUDN (Peoples' Friendship University of Russia) in order to acquire a specialty begins at the Faculty of the Russian Language and General Subjects. The Russian language plays a special role in preparing foreign students for study at Russian universities, since all subjects are taught in Russian. With this in mind, foreign students are taught Russian as well as general subjects necessary for further

education in higher educational institutions during the period of one year. Upon completion of pre-university training, each applicant must be fluent in Russian at level B1.

Key words: **professionally oriented training, specialty language, formation of speech skills and abilities, educational and methodological complex, system of exercises.**

Н.Ж. Хамгокова, *канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: ninahamgokova@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Одной из важных задач на этапе предвузовского обучения иностранных учащихся является подготовка к учёбе в российских высших учебных заведениях. Вследствие этого в качестве основной задачи выдвигается формирование речевых навыков и умений, необходимых для достижения когнитивно-коммуникативных целей в учебно-профессиональной сфере общения. Этап предвузовской подготовки для студентов, поступающих в Российский университет дружбы народов с целью получения специальности, начинается на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин. Русский язык играет особую роль в подготовке иностранных учащихся к учёбе в российских вузах, так как все предметы изучаются на русском языке. В связи с этим иностранные учащиеся год изучают русский язык и общеобразовательные предметы, необходимые для профиля дальнейшего обучения в высших учебных заведениях. По окончании предвузовской подготовки каждый абитуриент должен владеть русским языком на уровне В1. В статье обосновывается важность методического принципа обучения, который предусматривает построение учебного процесса, направленного на решение задач обучения системе языка и речевому общению, связанных с будущей профессиональной деятельностью учащихся.

Ключевые слова: **профессионально-ориентированное обучение, язык специальности, формирование речевых навыков и умений, учебно-методический комплекс, система упражнений.**

В настоящее время в Российском университете дружбы народов обучается около 33 000 студентов, аспирантов, ординаторов и стажеров из 158 стран мира. Языком общения студентов из разных стран мира и получения специальности является русский язык. В связи с этим совершенствование методики профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному приобретает всё большее значение [1 – 10].

Во второй половине XX века стали обсуждаться проблемы оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку, в том числе и русскому. В 70 – 80 гг. стала активно разрабатываться особая область методики преподавания русского языка как иностранного – содержание и формы обучения нефилологов. Так, было выдвинуто требование учёта специальности при обучении иностранцев русскому языку. Широкую известность получили теоретические исследования О.Д. Митрофановой (1972), Е.И. Мотиной (1983). В становлении методики преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам можно наметить ряд этапов, характеризующихся определённым кругом задач, возникновение которых было закономерным и стимулировалось как общим развитием методики преподавания, так и совершенствованием лингвистического описания научного функционального стиля. Началось активное изучение и описание лингвистических особенностей научной речи, как в прикладной области-лингводидактике, так и в теоретической лингвистике. Применительно к обучению нефилологов стали говорить об обучении синтаксису научной речи, и практическим результатом исследований явились сборники упражнений, учебники и учебные пособия, включающие систематизированный языковой материал. В это время были созданы лингвистические основы обучения научной речи, сложился принцип организации языкового материала для обучения, известный под названием функционально-семантический. В последующие два десятилетия в связи с общим развитием методики преподавания русского языка как иностранного в центр внимания выдвинулись вопросы обучения общению в профессиональной (учебно-профессиональной) сфере деятельности. В соответствии с этим совершенствование лингвистических основ обучения шло в направлении изучения характеристик научного текста как высшей коммуникативной единицы, а разработка приёмов управления усвоением языка имела своей целью создание систем обучения видам речевой деятельности на материале профессиональной сферы общения [2]. Этими проблемами в разные годы занимались учёные и преподаватели РКИ: И.Б. Авдеева, С.П. Балуева, Т.М. Балыхина, Н.К. Венедиктова, Т.А. Вишнякова, Г.И. Володина, В.В. Добровольская, Е.В. Дубинская, Е.Е. Жуковская, Д.И. Изаренков, Л.П. Клобукова, Е.С. Кузьмина, В.Б. Куриленко, Н.А. Метс, Т.Г. Мухина, Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова и др. Для реализации принципа профессиональной направленности обучения необходим учебно-методический комплекс: базовые учебники, учебно-методические пособия, учебные программы, словари, рабочая тетрадь для самостоятельной работы, материалы для рубежного и итогового контроля.

Для обучения иностранных студентов русскому языку на предвузовском этапе с учётом их профессиональной направленности (медико-биологический профиль) на кафедре русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин используется многокомпонентный учебно-методический комплекс, созданный коллективом авторов. УМК состоит из 16 компонентов – пособий и учебно-методических рекомендаций, учебных и контролирующих материалов, созданных в системе ТУИС («Телекоммуникационная учебно-информационная система»).

Цель УМК – профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных учащихся, формирование их коммуникативной компетенции, необходимой для продолжения учёбы в вузах Российской Федерации и получения выбранной специальности. Все компоненты УМК и базовые учебные пособия – «Русский язык – будущему специалисту» Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс» [4], «Обучение речевому общению сфере. Медико-биологический профиль. I сертификационный уровень» [5], которые имеют Гриф по направлению «Здравоохранение и медицинские науки», – на всех уровнях обучения направлены на формирование предметно-коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности на материале научного стиля речи (НСР).

Современная лингводидактика при формировании коммуникативной компетенции исходит из того, что текст является основной единицей обучения в учебно-профессиональной сфере общения. При обучении общению в этой сфере необходим критерий, который мог бы соотнести содержание и структурно-композиционные особенности текста. Таким критерием является метатемный подход. «Метатема – это совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов)» [6].

В связи с ограничением объёма статьи невозможно продемонстрировать все компоненты УМК и методические приёмы работы с ними, поэтому остановимся на содержании и некоторых приёмах формирования профессионально-коммуникативной компетенции с помощью пособия «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. I сертификационный уровень», в котором представлены учебно-научные тексты по биологии и анатомии: «Клетка», «Ткани», «Опорно-двигательный аппарат, Кость как орган», «Строение пищеварительной системы», «Строение сердца», «Кровообращение», каждый из которых включает следующие темы:

- определение понятия;
- состав и строение объекта;
- классификация объекта;
- качественная и количественная характеристика объекта;
- описание процесса;
- функции объекта.

При предъявлении учебно-научного текста используются различные виды чтения: изучающее – чтение с элементами общего охвата (просмотровое), поисковое. Одним из главных способов работы с учебным текстом в УМК на занятиях по научному стилю речи является изучающее чтение. Этот вид чтения требует предварительной подготовки к работе с учебным текстом. Работая над учебным текстом, иностранный учащийся должен понимать тему, основное содержание текста, главную информацию отдельных смысловых частей текста, находить дополнительную информацию, содержание диалога-расспроса, коммуникативные намерения остальных участников речевого общения, понимать на слух монологическое высказывание объяснительного характера.

Как показывает практика, в работе над учебным текстом продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письменная речь, рецептивные – аудирование и чтение в практике преподавания связаны между собой и не могут существовать обособленно. Взаимосвязанное обучение всем четырём основным видам речевой деятельности в рамках их определённого последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала с помощью специальной серии упражнений способствует формированию прочных речевых навыков и умений при обучении языку специальности на уроках НСР. В предтекстовых и послетекстовых языковых и речевых упражнениях, представленных в пособии «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический

профиль. I сертификационный уровень», формируются навыки членения письменного текста на синтагмы, слитного произношения синтагм увеличивающейся степени распространенности и разнообразного лексико-грамматического состава при обучении разным видам речевой деятельности: при чтении вслух нового учебного текста, при записи со слуха фрагментов текста. Перед каждым текстом даются задания:

– прочитайте слитно словосочетания: *орган кроветворения/ являться органом кроветворения;*

– прочитайте предложение по синтагмам: *Красный костный мозг является органом кроветворения.*

При обучении языку специальности особенно важно знание терминологической лексики для понимания учебного текста. Термины являются необходимым инструментарием для формирования научных знаний, они играют важную роль в профессиональной и научной коммуникации. Обучение терминологии значимо с точки зрения преемственности, поскольку одной из задач этапа предвузовской подготовки является профессионально ориентированное обучение. Большую помощь в семантизации терминологической лексики оказывает словарь на четырёх языках: русский, английский, французский и испанский, который является компонентом УМК. В состав словаря входят слова и словосочетания, которые встречаются в текстах учебных пособий УМК и используются на занятиях по научному стилю речи при профессионально ориентированном обучении иностранных учащихся – будущих студентов медицинских институтов и факультетов российских вузов. Семантизация новой терминологической лексики проводится в начале каждого урока. Главной задачей, которая должна решаться при предъявлении нового термина, является адекватное восприятие и понимание значения слова, а также его закрепление в речи учащихся. Поняв значение слова, учащийся должен:

– научиться произносить и писать слово;

– находить его в словаре;

– прочитать слово в тексте;

– понять морфологические и синтаксические особенности, а также словообразовательные возможности;

– научиться распознавать слово на слух в речи носителей языка и тех, кто изучает вместе с ним русский язык;

– научиться употреблять его в речи [7].

К предтекстовым упражнениям, развивающим навыки языковой догадки на основе словообразования, относятся задания:

– найдите однокоренные слова, выделите одинаковую часть слов *физиология, стоматология, фармакология, кардиология, цитология, эмбриология;*

– выделите префиксы, скажите, что обозначают слова *пристеночный, ускорить, продвигаться, выработка, предсердный*.

В семантизации терминологической лексики большую помощь учащимся оказывают упражнения на образование:

– существительных, обозначающих свойство предмета: *хрупкий, ломкий, твёрдый, лёгкий, плотный, эластичный, гладкий, упругий, гибкий, вязкий;*

– существительных, обозначающих процесс:

1) образовать, поддержать, попадать, содержать;

2) осуществить (в/вл), относиться (с/ш), сократиться (т/щ), поступить (п/пл), происходить(д/жд), возбудить (д/жд);

3) переносить, транспортировать, синтезировать обменять, контролировать;

– подбор антонимов: *упругий – мягкий, низкий – высокий, тонкий – толстый, большой – малый, правый – левый, эластичный – неэластичный, вязкий – жидкий.*

В работе с учебным текстом наряду с предтекстовыми упражнениями большое значение имеют и послетекстовые языковые и речевые упражнения, которые должны формировать следующие умения:

1. Понимать содержание отдельных предложений, составляющих текст, для чего необходимо:

а) знать и уметь опознавать форму и значение синтаксической конструкции, на основе которой строится предложение;

б) знать и распознавать синтаксические формы слов как непосредственные составляющие этих конструкций;

в) знать лексические значения слов.

2. Понимать содержание всего связного текста:

а) распознавать логическую структуру текста в целом: способность вычленять подтемы в рамках темы и видеть их иерархию;

б) обнаруживать способы изложения внутри подтем и на этой основе устанавливать логические отношения между предложениями в рамках отдельных подтем.

3. Ориентироваться в общей структуре (плане) текста.

4. Запоминать и удерживать в памяти (без опоры на план или текст либо с обращением к плану или опорным высказываниям) содержание текста.

5. Воспроизводить по памяти (с использованием плана и опорных элементов содержания текста) [8]. Таким образом, с помощью предтекстовых и послетекстовых языковых упражнений осуществляется формирование лингвистической компетенции – основы коммуникативной компетенции.

При работе с учебным текстом помимо совместной работы преподавателя и учащегося большое значение имеет самостоятельная работа в ТУИС – «Телекоммуникационной учебно-информационной системе», где размещены тренировочные упражнения и контрольные тесты, которые являются частью УМК. Цель тренировочных упражнений и контрольных тестов – закрепление коммуникативно-речевых навыков, формируемых с помощью различных лексико-грамматических упражнений в работе с учебно-научным текстом на уроке, самостоятельная подготовка к промежуточному и итоговому контролю по НСР.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

● Для успешного профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся важную роль играет учебно-методический комплекс, включающий базовый комплексный учебник, который отражает заложенное в программе типовое содержание обучения, подготавливает к общению в различных сферах и ситуациях, обеспечивает заданный уровень языковой и коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

● Учебно-методический комплекс кроме самого комплексного учебника должен включать ряд дополнительных учебных пособий: словарь, учебный план, рабочую тетрадь, электронный курс, тесты, контрольные работы, ключи, тексты для дополнительного чтения, способствующие успешному профессионально ориентированному обучению иностранных учащихся, развитию не только совместной учебной деятельности учителя и учащегося, но и самостоятельной деятельности учащихся [10].

• Систематическое и эффективное использование всех компонентов учебно-методического комплекса, выполнение под руководством преподавателя и самостоятельно лексико-грамматических упражнений, представленных в них, формируют, доводят до автоматизма коммуникативно-речевые навыки, необходимые для успешного профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе предвузовской подготовки.

• Электронный словарь, озвученные учебные тексты УМК развивают навыки аудирования и понимания звучащего текста, облегчают семантизацию терминологической лексики при чтении учебно-научного текста.

• Работа с учебными текстами, представленными в УМК, самостоятельно подготовленное устное или письменное сообщение учащихся по биологии и анатомии, играют важную роль в развитии диалогической и монологической речи, необходимой для участия в учебной коммуникации в профессиональных целях.

• При подготовке к промежуточному и итоговому контролю по НСР большое значение имеет работа с тестами, созданными на основе учебных материалов УМК для телекоммуникационной информационно-учебной системы РУДН. Тренировочные и контрольные тесты способствуют развитию у иностранных учащихся навыков самостоятельной работы и самоконтроля.

• Подготовка к совместной проектной деятельности и выступление с лучшими докладами на студенческих конференциях «Я открываю мир» является важным завершающим этапом профессионально ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки. Опубликованные доклады выступлений иностранных учащихся и разработанные к ним упражнения становятся частью УМК и используются для учебного процесса.

Библиографический список

1. *Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт).* Утверждены приказом Министерства образования Российской федерации №866 от 08.05.97. Available at: https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i/
2. *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного.* Составители Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. Москва: Русский язык, 2010.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Издательство «Икар», 2009.
4. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В. и др. *Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический уровень. Вводный лингвопредметный курс. Базовый этап обучения.* Москва, 2017.
5. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. *Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. I сертификационный уровень.* Москва, 2018.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом.* 1993; № 4.
7. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному.* Учебное пособие. Москва, 2009.
8. Мотина Е.И. *Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов – нефилологов.* Москва, Русский язык, 1988.
9. Хамгокова Н.Ж. Система упражнений по формированию коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной сфере (предвузовский этап). *Обучение русскому языку иностранных абитуриентов.* Москва, Флинта, 2020.

10. Хамгокова Н.Ж., Карпова Ю.В. Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011; № 3: 129 – 132.

References

1. *Trebovaniya k minimumu soderzhaniya i urovnyu podgotovki vypusknikov fakul'tetov i otdelenij predvuzovskogo obucheniya inostrannyh grazhdan (otraslevoj standart).* Utverzhdeny prikazom Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj federacii №866 ot 08.05.97. Available at: https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i/
2. *Hrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Sostaviteli L.V. Moskovkin, A.N. Schukin. Moskva: Russkij yazyk, 2010.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: Izdatel'stvo «Ikar», 2009.
4. Shustikova T.V., Voronkova I.A., Zhurkina N.V., Karpova Yu.V. i dr. *Russkij yazyk – buduschemu specialistu. Mediko-biologicheskij uroven'. Vvodnyj lingvopredmetnyj kurs. Bazovyj `etap obucheniya*. Moskva, 2017.
5. Shustikova T.V., Voronkova I.A., Gurova O.A., Zhurkina N.V., Karpova Yu.V., Hamgokova N.Zh., Shorkina E.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu v uchebno-nauchnoj sfere. Mediko-biologicheskij profil'. I sertifikacionnyj uroven'*. Moskva, 2018.
6. Izarenkov D.I. Bazisnye sostavlyayuschie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom `etape obucheniya studentov-nefilologov. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1993; № 4.
7. Kryuchkova L.S., Moschinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
8. Motina E.I. *Yazyk i special'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov – nefilologov*. Moskva, Russkij yazyk, 1988.
9. Hamgokova N.Zh. Sistema uprazhnenij po formirovaniyu kommunikativno-rechevoj kompetencii v uchebno-nauchnoj sfere (predvuzovskij `etap). *Obuchenie russkomu yazyku inostrannyh abiturientov*. Moskva, Flinta, 2020.
10. Hamgokova N.Zh., Karpova Yu.V. Razvitie rechevyh navykov i umenij inostrannyh uchaschihsya v uchebno-nauchnoj sfere obscheniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2011; № 3: 129 – 132.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-169-171

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 of Kostroma State University, Head of Faculty of Radio Engineering Complexes, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: yashkov.aleksandr61@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM INDEPENDENCE OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY IN PROJECT-MODULAR TRAINING. The article is devoted to a close analysis of the problem of formation of independence of cadets of military universities as a quality of personality. The authors of the article propose pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process in the implementation of problem-based modular training. Considerable attention is paid to characteristics of each pedagogical condition, based on the analysis of modern normative, psychological and pedagogical literature, as well as the results of the ascertaining and forming experiment. On the basis of the obtained data, the influence of the educational process in military universities on the formation of the independence of the cadets' personality is established, and it is also proved that the traditional system of training officers often negatively affects the development of their independence.

Key words: **independence, project-modular training, pedagogical conditions, technology, cadet.**

О.А. Павлова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» г. Кострома, E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*

А.В. Яшков*, аспирант, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: yashkov.aleksandr61@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Статья посвящена пристальному анализу проблемы формирования самостоятельности курсантов военных вузов как качества личности. Авторами статьи предложены педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса в ходе реализации проблемно-модульного обучения. Значительное внимание уделяется характеристике каждого педагогического условия, основанной на анализе современной нормативной, психолого-педагогической литературы, а также результатов констатирующего и формирующего экспериментов. На основе полученных данных установлено влияние образовательного процесса в военных вузах на формирование самостоятельности личности курсантов, а также доказано, что традиционная система подготовки офицеров зачастую негативно влияет на развитие их самостоятельности.

Ключевые слова: **самостоятельность, проектно-модульное обучение, педагогические условия, технология, курсант.**

Современное реформирование Вооруженных Сил РФ характеризуется весьма динамичными процессами практически во всех сферах жизнедеятельности. Изменение принципов комплектования, переоснащение на новые виды вооружения, модернизация организационно-управленческой структуры в армии и, наконец, последние события в истории России предъявляют особые требования к офицеру как кадровому ядру Вооруженных Сил. Эти изменения закономерным образом заставляют переосмыслить основные ориентиры в системе формирования военного профессионала. При этом особое внимание обращается на качество подготовки будущих офицеров в военных вузах. От сегодняшнего выпускника военного вуза требуется способность к саморазвитию, умение самостоятельно анализировать происходящие в обществе и мире события, планировать свою жизнь, деятельность и карьеру, быть ответственным и интеллектуально развитым, способным решать стоящие задачи без посторонней помощи, находить нестандартные способы достижения профессиональных целей, противостоять негативному информационному влиянию.

В приказе Министра обороны Российской Федерации № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» особое внимание обращается на формирование самостоятельности у курсантов и слушателей в образовательном процессе военных вузов [1]. Первый заместитель министра обороны Российской Федерации обращает внимание на то, что содержание и организация образовательного процесса в военных вузах должны обеспечить развитие самостоятельности и творческого мышления обучающихся [2]. В этой связи перед педагогической наукой возникает научно-прикладная задача поиска путей формирования самостоятельности личности курсантов, обучающихся в военных вузах.

Самостоятельность личности офицера является основой самоорганизации его деятельности и качеством, необходимым для решения важнейших служебных и боевых задач. Многие из этих задач характеризуются высоким уровнем неопределенности и принципиально неалгоритмизируемы. Самостоятельность позволяет действовать офицеру адекватно, эффективно и независимо от профессиональных стереотипов, ограничений, барьеров, и обусловливает эффективность его профессиональной деятельности. Самостоятельность курсантов можно определить как черту характера, позволяющую ему строить собственное поведение относительно независимо от внешних влияний на основе глубокого понимания актуальной ситуации, осознанного отношения к самому себе, требованиям социальной среды и с учетом последствий принимаемых решений, действий и поступков [3].

Такое понимание самостоятельности для военной педагогики является относительно новым, поскольку главной задачей военного вуза становится не профессиональная социализация курсантов, а их индивидуализация, предполагающая создание среды активного самоопределения, предоставление курсантам

возможности выбора и наделение их ответственностью за свой выбор, формирование у них качеств и средств, призванных им помочь в саморазвитии и самореализации. Следует заметить, что такая образовательная парадигма совсем не означает отрицание социально-культурного и профессионального содержания подготовки будущего офицера, но подразумевает расширение прав курсантов в выборе способов овладения содержанием образования, дисциплин в рамках вариативной части учебных планов; предоставление им возможности углубленного изучения предметных областей, которые соотносятся с их профессиональными интересами; изменение системы педагогического взаимодействия, загнанного в рамки отношений «начальник – подчиненный», и настойчивых попыток «перекроить» личность курсанта под некий стандартный образец; понимание и принятие того, что будущий офицер – это не столько носитель профессиональных знаний, навыков и умений, сколько в первую очередь *личность* и *индивидуальность* со своим мировоззрением, взглядами и убеждениями, стремлениями и интересами, жизненным опытом, способностями и характером.

Чрезвычайно важным моментом в обсуждении проблемы самостоятельности является вопрос о содержании структурных элементов данного качества.

На наш взгляд, любая педагогическая модель должна основываться на механизмах развития конкретных психологических образований, учитывая специфичность их содержания. Например, если речь идет о знаниях, то педагогика учитывает закономерности функционирования восприятия, памяти, мышления и других психических процессов для оптимизации процессов усвоения. При этом во внимание принимаются возрастные, гендерные и индивидуальные особенности развития этих процессов. Соответственно, модели усвоения знаний учитывают эти реалии. Когда речь идет о развитии самостоятельности личности, зачастую исследователи не анализируют глубоко данное качество, не определяют родовую суть данного феномена, его структурно-функциональные особенности и онтогенетические закономерности формирования. В такой ситуации педагогическая модель, по сути своей, интуитивна и во многих случаях не связана с развитием конкретных составляющих самостоятельности как свойства личности. Зачастую, трактуя самостоятельность как способность что-либо делать без посторонней помощи, авторы строят модели её формирования путем создания ситуаций, в которых задание надо выполнить без посторонней помощи. При этом внешняя помощь постепенно «изымается» в процессе работы над учебными заданиями. Такой педагогический «бихевиоризм» в большей степени формирует ограниченный круг учебных навыков, чем базовые компоненты самостоятельности как свойства личности, ассоциирующиеся с уровнем зрелости, субъектной позицией, творчеством.

Структура и содержание самостоятельности в научных исследованиях также рассматривается по-разному. В целом можно отметить, что самостоятельность в различных вариантах представлена особенностями мотивационной, когнитивной, операционной, волевой сфер. При этом зачастую в диссертационных работах отсутствует четкое и обоснованное представление о структурных элементах самостоятельности, показателях и критериях их сформированности. Кроме того, достаточно часто уровень овладения содержанием обучения, обобщенными учебными действиями трактуются как показатели развития самостоятельности. Интегральным критерием при этом является выполнение учебных заданий, действий без посторонней помощи. Мы считаем, что самостоятельность курсанта как черту характера следует рассматривать более широко, через призму различных поступков в отношении социального окружения, деятельности, самого себя. При этом структуру самостоятельности целесообразно описывать как триединство когнитивного, мотивационного и поведенческого (операционального) компонентов. При определении содержания структурных элементов самостоятельности необходимо опираться на сущность данного качества и лишь потом ставить вопрос о показателях и критериях его сформированности. При этом следует согласиться с точками зрения авторов, которые в качестве важнейших составляющих самостоятельности отмечают наличие навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии. Эти компоненты являются важнейшими признаками субъектной позиции, которая, на наш взгляд, выступает как следствие самостоятельности личности курсантов. Для самостоятельности личности важно одновременное, синхронное проявление всех составляющих самостоятельности. Несформированность одного из компонентов самостоятельности можно рассматривать лишь как то, что курсант находится на промежуточных уровнях развития данного качества, и его самостоятельность в поведении проявляется парциально.

Как показала организованная нами опытно-экспериментальная работа, самостоятельность офицеров обусловливает эффективность их профессиональной деятельности и в самом общем виде предполагает наличие определенной мотивации и характеристик когнитивных процессов (умение выйти за рамки стереотипов, гибкость, критичность и нестандартность мышления), осознанность и ответственность поведения, навыки саморегуляции. Кроме этого, «самостоятельность предполагает наличие глубоких фундаментальных знаний в профессиональной области, а также умение их приобретать и разбираться в проблеме без посторонней помощи» [4].

Для курсанта как будущего офицера самостоятельность личности, конечно же, важна и в ситуациях, связанных с освоением содержания образования сообразно его самоопределению. Это означает, что курсанты по мере обучения в военном вузе начинают более четко понимать самого себя, осознавать собственные интересы и склонности, соответственно, их познавательная активность приобретает более целенаправленный вектор. Например, одни курсанты предпочитают в будущем посвятить себя управленческой деятельности (они видят себя командирами), другие решили стать инженерами, третьих привлекает научно-исследовательская деятельность, четвертые видят себя в оперативной работе и др. Естественно, это не означает «нигилизм» в отношении дисциплин, которые, на первый взгляд, не связаны с намеченной профессиональной траекторией. Это, скорее, означает, что курсант в огромном информационном потоке профессиональной информации способен отслеживать, выбирать и более глубоко осваивать ту, которая в большей степени соотносится с его выбором, в том числе и ту информацию, которая выходит за рамки вузовской программы подготовки офицера. При этом, конечно же, курсант способен реализовать тот минимум, который требует от него стандарт высшего профессионального образования.

Самостоятельность личности наиболее ярко проявляет себя в ситуации выбора и связана со способностью осуществлять его на основе личных диспозиций, управлять собственным поведением в соответствии со сделанным выбором, оценивать результаты своих поступков и действий сообразно системе внутренних критериев, рефлексируя успехи и ошибки в ходе деятельности. Самостоятельность будущего офицера является профессионально важным качеством, обусловливающим успешность его деятельности, здоровье личности, её развитие.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также результатов констатирующего и формирующего эксперимента мы предлагаем *педагогические условия*, реализация которых будет способствовать развитию самостоятельности курсантов в процессе проектно-модульного обучения. К ним относятся:

– включение в процесс познавательной деятельности курсантов военного вуза нестандартных ситуаций, переводящих обучающихся в состояние познавательной активности, способствующей поиску творческих решений и поливариантных подходов к выполнению учебных задач. В процессе обучения курсанты должны мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, делать выбор, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. Только так и могут сформироваться самостоятельное целеполагание, осознанность поведения, развитая рефлексия; гибкость и креативность мышления и деятельности. Основополагающими принципами такого обучения являются принципы проблематизации и вариативности, рефлексии, а также субъект-субъектные взаимодействия педагога и обучающегося. Создание проблемной ситуации в учебной деятельности заключается в том, что привычные способы действий обучающегося не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач;

– совершенствование педагогической техники преподавателей военного вуза в организации проектно-модульного обучения с целью формирования у них умений осуществлять субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися, опыта применения активных форм проведения занятий, навыков недирективного стимулирования познавательной деятельности курсантов, развития критичности и гибкости мышления курсантов, их рефлексии, использования различных форм оценки учебной деятельности обучающихся. Военному профессионалу приходится иметь дело с полидетерминированными системами (воинский коллектив, системы вооружения с боевыми расчетами, системы обеспечения боевой и учебно-боевой деятельности и др.), поведение которых спрогнозировать достаточно сложно [5]. Это предполагает решение большого количества комплексных полисистемных задач, которые невозможно алгоритмизировать. Офицер должен учитывать множество различных причинных влияний на результат решения задачи, адекватно оценивать сложившуюся ситуацию. Он должен действовать адекватно, эффективно и независимо от профессиональных стереотипов, ограничений и барьеров. Такие задачи требуют субъектной позиции по отношению к деятельности. В основе субъектности лежит самостоятельность личности. От этого качества во многом зависит эффективность служебной и боевой деятельности офицера. Таким образом, самостоятельность будущего офицера является профессионально важным качеством, обусловливающим успешность его деятельности, здоровье личности, её развитие, а формирование самостоятельности личности военного специалиста становится одной из главных задач образовательного учреждения Министерства обороны;

– построение педагогического взаимодействия с курсантами в процессе проектно-модульного обучения на субъект-субъектных взаимоотношениях, предполагающих расширение прав и ответственности обучающихся по управлению своей познавательной деятельностью, диалогичность и дискуссионность в обсуждении изучаемого учебного материала, вариативность точек зрения во взглядах на решение профессионально-учебных задач. Развитие самостоятельности курсантов в процессе реализации проектно-модульной технологии возможно только в условиях полисубъектного рефлексивно-развивающего взаимодействия, предусматривающего совместное принятие целей деятельности, обмен ценностями, творческими идеями; обратные связи при этом осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов. То есть проектно-модульная технология обучения предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучающихся на диалоговой основе, учитывает пошаговость осуществления нестандартной системы учебных действий и операций, строится

с учетом индивидуальных особенностей и компетенций курсантов, контролируется по результату, выступает как средство их профессионального саморазвития, самоорганизации и самоконтроля. Таким образом, именно проектно-модульное обучение создает необходимую обучающую среду формирования самостоятельной личности;

– организация процесса проектно-модульного обучения курсантов с привлечением их к научной работе в научных подразделениях вуза, работающих над решением реальных профессиональных проблем, с предоставлением им возможности обучаться по индивидуальным планам подготовки. Развитие самостоятельности курсантов возможно при активном стимулировании к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения. Как правило, организация научной работы в военном вузе носит индивидуальный характер, а также предполагает деятельность в микрогруппах. Подготовка научных проектов в рамках реализации проектно-модульного обучения создает обучающую среду формирования самостоятельной личности. Оно обеспечивает самостоятельный выбор проектной тематики, согласующейся с интересами курсанта, ведущую роль курсанта в работе над проектом, близость результатов проекта к практической профессиональной деятельности офицеров, комплексное применение разносторонних знаний, тесное взаимодействие всех субъектов обучения. При этом выполнение научных проектов соответствует этапам формирования самостоятельной деятельности.

Таким образом, мы можем утверждать, что использование проектно-модульной технологии в образовательном процессе военного вуза позволяет формировать самостоятельность личности курсантов на рефлексивном и даже частично на поведенческом уровне. Эффективность данного процесса обеспечивает соблюдение предложенных нами педагогических условий: включение в процесс познавательной деятельности курсантов военного вуза нестандартных ситуаций; совершенствование педагогической техники у преподавателей военного вуза в организации проектно-модульного обучения с целью формирования у них умений организовывать и осуществлять субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися; построение педагогического взаимодействия с курсантами в процессе проектно-модульного обучения на субъект-субъектных взаимоотношениях; организация процесса проектно-модульного обучения курсантов с привлечением их к научной работе в научных подразделениях вуза. Окончательное становление самостоятельности как черты характера заканчивается в процессе самостоятельной профессиональной деятельности во время прохождения военной службы.

Библиографический список

1. *О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Приказ МО РФ № 670 от 15.09.2014. Москва, 2014.
2. *Директива первого заместителя МО РФ от 28.01.2003 № 173/5/1/114*. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=337825&dst=100006#08602300235311517
3. Зайнулина И.Н. *Творческая познавательная самостоятельность студентов (курсантов) военно-инженерного вуза как фактор совершенствования профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
4. Павлова О.А., Яшков А.В. Характеристика процесса формирования самостоятельности курсантов военных вузов в ходе проектно-модульного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 66 – 68.
5. Мирза И.Н. *Педагогические условия развития самостоятельности курсантов военно-морского вуза (На примере изучения культурологии)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2005.

References

1. *O merah po realizacii otdel'nyh polozhenij stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Prikaz MO RF № 670 ot 15.09.2014. Moskva, 2014.
2. *Direktiva pervogo zamestitelya MO RF ot 28.01.2003 № 173/5/1/114*. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=337825&dst=100006#08602300235311517
3. Zajnulina I.N. *Tvorcheskaya poznavatel'naya samostoyatel'nost' studentov (kursantov) voenno-inzhenernogo vuza kak faktor sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2000.
4. Pavlova O.A., Yashkov A.V. Harakteristika processa formirovaniya samostoyatel'nosti kursantov voennyh vuzov v hode proektno-modul'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 66 – 68.
5. Mirza I.N. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya samostoyatel'nosti kursantov voenno-morskogo vuza (Na primere izucheniya kul'turologii)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 11.03.21

УДК 78.23.14.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-171-173

***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*

PLANNING OF A PHYSICAL EXPERIMENT IN THE PROBLEM OF ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPACT OF INTERFERENCE ON RADIO ELECTRONIC EQUIPMENT. The article presents an analysis of effects of interference on radio electronic equipment and, on the basis of this, planning and conduct of a physical experiment. For the normal functioning of radio electronic means (REM), it is necessary to ensure the uninterrupted operation of all its functional units and, in particular, the peripheral functional unit (PFU). Possible results of interference impact on PFU by REM are presented. The problems of analyzing the processes occurring under the influence of noise are considered. A method based on statistical experimental design is proposed. The result is an information matrix of plans depending on various criteria parameters. Physical experiment planning methods allow minimizing the number of experiments and increasing the reliability of statistical estimates.

Key words: **radioelectronic devices, semiconductor devices, electromagnetic radiation, planning physical experiment, interference effects.**

***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*

ПЛАНИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ЗАДАЧАХ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОМЕХ НА РАДИОЭЛЕКТРОННУЮ АППАРАТУРУ

Данная статья посвящена анализу результатов воздействия помех на радиоэлектронную аппаратуру и на основе этого планирования и проведения физического эксперимента. Для нормального функционирования радиоэлектронных средств (РЭС) необходимо обеспечить бесперебойную работу всех её функциональных узлов и, в частности, периферийного функционального узла (ПФУ). Представлены возможные результаты воздействия помех на ПФУ РЭС. Рассмотрены задачи анализа процессов, протекающих при воздействии помех. Предлагается метод, основанный на статистическом планировании эксперимента. В результате получается информационная матрица планов в зависимости от различных критериальных параметров. Методы планирования физического эксперимента позволяют минимизировать количество экспериментов и повысить достоверность статистических оценок.

Ключевые слова: **радиоэлектронные средства, полупроводниковые приборы, электромагнитное излучение, планирование физического эксперимента, воздействия помех.**

В настоящее время всё больше возрастает роль бесперебойного и устойчивого функционирования радиоэлектронных средств (РЭС) различного назначения для обеспечения требуемых показателей эффективности целевого применения комплексов, имеющих данные РЭС в своём составе, и показателей качества обеспечения информацией, обрабатываемой и передаваемой посредством данных РЭС, её потребителей.

При этом современное состояние разработок в области источников последовательностей импульсных помех привело к тому, что РЭС являются потенциальными объектами воздействия данных источников, которое может повлечь обратимое или необратимое поражение наиболее уязвимых функциональных узлов (ФУ) РЭС и в особенности – их полупроводниковых компонентов.

Обеспечение стойкости ФУ РЭС к воздействию помех требует значительного совершенствования научно-методического аппарата оценивания стойкости. При этом особенно важной следует признать разработку методов и методик, позволяющих оценивать стойкость ФУ РЭС на этапах проектирования и проведения опытно-конструкторских работ ФУ РЭС.

Особенностью большинства исследований является их ориентация на необратимое поражение ФУ РЭС одиночными импульсами. При этом для обратимого поражения требуются гораздо меньшие уровни энергии источника помех, и разработка методов оценивания стойкости к обратимому поражению оказывается проще, чем для необратимого поражения: если в задачах о необратимом поражении в настоящее время камнем преткновения является недостаточность информации о физических процессах проникновения в РЭС и поражающего воздействия на них последовательностей импульсных помех, то в задачах обратимого поражения эти процессы заключаются в формировании эффектов максимальной электрической нагруженности полупроводниковых приборов в области безопасных режимов работ и могут быть изучены методами теории нелинейных электрорадиоцепей, полупроводниковой электроники и вычислительной математики. Работоспособность функциональных узлов в этом случае нарушается за счёт сильного смещения исходных рабочих точек полупроводниковых приборов; при этом их физического разрушения не происходит, а последствия воздействия помех сказываются на дальнейшем функционировании узлов в виде ускоренной выработке их ресурса.

В статье излагается метод, основанный на статистическом планировании эксперимента. В результате получается матрица планов в зависимости от различных критериальных параметров. Методы планирования физического эксперимента позволяют минимизировать количество экспериментов и повысить достоверность статистических оценок.

Анализ результатов воздействия помех

Развитие радиоэлектронных средств различного назначения и повышение их энергетического потенциала усложняет электромагнитную обстановку в районах их дислокации. Учёт создаваемых при этом помех требует анализа их влияния на функционирование других РЭС.

Для нормального функционирования РЭС необходимо обеспечить бесперебойную работу всех её функциональных узлов и, в частности, ПФУ. На рис. 1 изображена модель входной цепи ПФУ РЭС, содержащей диод. В результате применения помехи против РЭС на приёмную антенну РЭС воздействуют мощные электромагнитные излучения СВЧ-диапазона. Это воздействие вызывает на входе данной цепи помеху в виде периодических импульсов [1; 2].

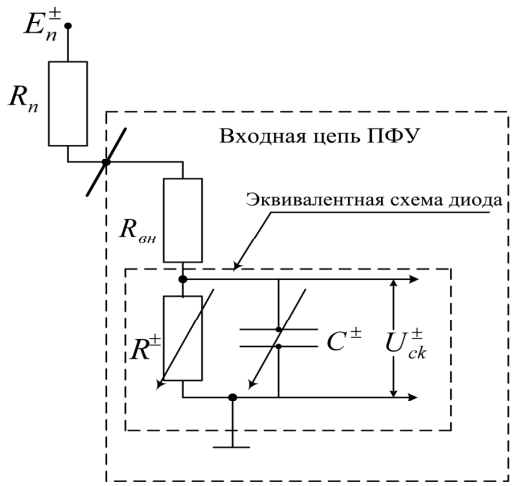


Рис. 1. Схема входной цепи ПФУ РЭС, содержащей диод

ПФУ РЭС будет поражён в следующих случаях:

1) сгорание диода в результате достижения некоторого порогового значения напряжения;

2) сгорание диода в результате превышения порогового значения выделенной на диоде тепловой мощности;

3) пробой p-n-перехода в результате достижения напряжения пробоя;

4) сгорание внешнего резистора в результате превышения порогового значения выделенной на нём тепловой мощности.

Задачу анализа процессов, протекающих в такой системе при данном воздействии, можно решить с помощью методов, которые следует разделить на три большие группы:

– аналитические методы, состоящие в получении точного (или приближённого с заданной степенью точности) решения системы уравнений, описывающих исследуемую систему;

– методы моделирования процессов, происходящих в электрорадиоцепях;

– экспериментально-статистические методы, суть которых заключается в проведении большого количества экспериментов для получения статистических данных, на основе обработки которых строятся приближённые функциональные зависимости.

Для первой группы методов проблема заключается в большой сложности решения системы уравнений при большом количестве переменных.

Для методов моделирования характерна необходимость учета большого числа параметров (например, у диода их около 40), что в совокупности со сложностью моделируемых процессов вызывает необходимость очень больших затрат вычислительных и временных ресурсов.

Планирование физического эксперимента

Для экспериментально-статистических методов требуются большие материальные, финансовые и временные ресурсы, которые растут на несколько порядков быстрее необходимой достоверности и точности, поскольку эксперименты и оборудование достаточно дороги, а для высокой достоверности оценки нужна статистическая выборка достаточно большой мощности.

Кроме того, у всех этих методов можно выделить общий недостаток, состоящий в том, что они работают с конкретными значениями параметров исходной задачи и не позволяют достаточно хорошо оценить «общую картину» происходящих процессов [3; 4].

Для устранения указанных недостатков предлагается метод, основанный на статистическом планировании эксперимента. Сущность его заключается в следующем.

Имеется система (диод и внешнее сопротивление), характеризуемая своим вектором параметров (ёмкость, сопротивление). В общем случае эти параметры являются переменными, но при фиксации их в отдельных точках будем считать их константами. На систему оказывается воздействие (импульс), определяемое вектором переменных (амплитуда, период, полупериоды). В результате в системе начинает протекать процесс (один из трёх режимов), определяемый диапазонами переменных, связанных с параметрами системы, и параметрами (переменными) воздействия. Система становится динамической, у неё появляется вектор входных переменных и выходных переменных (напряжение, нормированные напряжения). Входные и выходные переменные связаны системой функциональных трансцендентных уравнений, которые в общем виде (точно) не решаются. Причём система уравнений может принимать три различных формы в зависимости от типа режима (рис. 2).

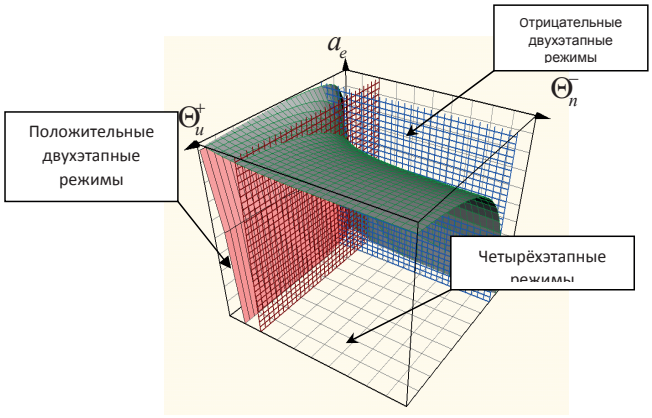


Рис. 2. Разбиение пространства переменных поверхностями граничных режимов

Необходимо составить матрицу планов из значений переменных в определённых точках диапазонов и решить систему уравнений в этих точках.

Эти точки образуют конечное множество в пространстве переменных, которое является ограниченной областью n-мерного вещественного евклидова пространства. Например, для трёх переменных эта область является прямоугольным параллелепипедом (рис. 2).

Данное множество точек строится в соответствии с методами статистического планирования эксперимента, его мощность и структура зависят от количества переменных, степени аппроксимирующего полинома, и в общем случае (при проведении натурных экспериментов) – от количества проводимых измерений. В отдельных точках система функциональных уравнений превращается в систему числовых уравнений. В одних случаях они решаются в явном виде (для двухэтапных режимов), в других – приближённо (для четырёхэтапных режимов), но с любой необходимой степенью точности. В результате получается информационная матрица планов, состоящая из строк вида {вектор переменных, вектор значений функций}.

По этой матрице (в соответствии с формулами для конкретного типа плана эксперимента) находятся коэффициенты полиномов второго порядка, приближающих неизвестные функции. Таким образом, фактически проводится машинный эксперимент – моделирование исходного процесса по уравнениям, его описывающим. После вычисления коэффициентов полиномов они проверяются по различным статистическим критериям на предмет адекватности модели и на значимость коэффициентов. При необходимости незначимые коэффициенты обнуляются, а план может оптимизироваться по критерию стоимости в пространстве планов [5].

Функции, подлежащие аппроксимации данным способом, – это зависимости пиковых напряжений на p-n-переходе диода, и тепловые мощности, выделяемые на p-n-переходе диода и на внешнем резисторе схемы.

По полученным формулам для данных функций несложно построить различные графики зависимостей этих функций от отдельных переменных (сечений поверхностей отклика) при фиксированных значениях других переменных в своих диапазонах.

Например, на графиках зависимости мощностей от времени можно откладывать уровни, соответствующие предельно допустимым мощностям, которые будут определять критериальные факторы поражения для помехи, ПФУ или обобщенных переменных.

Заключение, выводы, рекомендации

При использовании нормированных переменных появляется возможность решать задачи как оценки защищённости РЭС, так и повышения эффективности применения различного рода помех.

Можно отметить следующие достоинства данного метода:

1. Нормировка переменных уменьшает количество неизвестных в решаемых уравнениях и количество факторов при проведении эксперимента (компьютерного или натурного), а также позволяет решать одним методом две задачи: «атаки» и «защиты».
2. Методы планирования эксперимента позволяют минимизировать количество экспериментов (измерений) и выбрать множество планов, подходящих для оптимальной аппроксимации полиномами и, соответственно, повышения адекватности модели и достоверности статистических оценок.
3. Метод нетребователен к вычислительным, временным и финансовым ресурсам.
4. В отличие от известных, данный метод позволяет производить оценку для непрерывных множеств параметров, задаваемых диапазонами, а также оценивать ситуацию качественно, глобально. Результаты, полученные с помощью данного метода, можно использовать для более детального анализа конкретной системы с небольшими диапазонами изменения параметров.

К недостаткам метода можно отнести следующие:

1. «Упрощённость» модели рассматриваемой системы: схема диода на рис. 1 не учитывает некоторые особенности физики полупроводников, индуктивность и ёмкости выводов контактов элементов цепи. Кроме того, усреднения нелинейных ёмкостей и сопротивлений диода дают погрешности.
2. В связи с возникновением множества режимов (рис. 2) возникает необходимость сужения диапазонов нормированных переменных для повышения адекватности модели.
3. Метод для каждого конкретного типа исследуемых систем требует соответствующей корректировки.

Библиографический список

1. Зернов Н.В., Карпов В.Г. *Теория радиотехнических цепей*. Москва: Энергия, 1972.
2. Стрюков Б.А. *Теория нелинейных радиоэлектронных объектов и её применение для совершенствования средств радиоэлектронной борьбы*. Санкт-Петербург: ВКА, 2005.
3. Кравченко В.И. и др. *Радиоэлектронные средства и мощные электромагнитные помехи*. Москва: Радио и связь, 1987.
4. Мырова Л.О. и др. *Анализ стойкости систем связи к воздействию излучений*. Москва: Радио и связь, 1993.
5. Хартман К., Лецкий Э. и др. *Планирование эксперимента в исследовании технологических процессов*. Москва: Мир, 1977.

References

1. Zernov N.V., Karpov V.G. *Teoriya radiotehnicheskih cepej*. Moskva: `Energiya, 1972.
2. Stryukov B.A. *Teoriya nelinejnyh radio`elektronnyh ob`ektov i ee primenenie dlya sovershenstvovaniya sredstv radio`elektronnoj bor'by*. Sankt-Peterburg: VKA, 2005.
3. Kravchenko V.I. i dr. *Radio`elektronnye sredstva i moschnye `elektromagnitnye pomehi*. Moskva: Radio i svyaz', 1987.
4. Myrova L.O. i dr. *Analiz stojkosti sistem svyazi k vozdejstviyu izluchenij*. Moskva: Radio i svyaz', 1993.
5. Hartman K., Leckij `E. i dr. *Planirovanie `eksperimenta v issledovanii tehnologicheskih processov*. Moskva: Mir, 1977.

Статья поступила в редакцию 11.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-173-176

***Zabelina S.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: zabelina_sb@mail.ru*
***Pinchuk I.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: irenepin@yandex.ru*

INTEGRATION OF COURSES OF MATHEMATICAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF HIGHER SCHOOL AS A MEANS OF IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF TEACHERS OF MATHEMATICS. The article reveals a problem of organizing teaching of mathematical disciplines in a pedagogical university in such a way as to ensure the consistency and completeness of the knowledge acquired by students, and to form the ability of students to transfer ideas and methods from one mathematical field to the problems of another. With regard to the specification of the professional competencies, the work proposes adaptation of teaching mathematical disciplines of technology that will create the basis for the orientation of students in the practical application of the university system of mathematical knowledge and generalized ways of life in the future teaching activities. The article describes the system-forming factor of integration of mathematical disciplines and considers an example of integration of courses of higher algebra and elementary mathematics at the level of knowledge. The presented material allows concluding that the implementation of the process of integration into the technology of teaching mathematical disciplines contributes to improving the professionalism of future teachers of mathematics.

Key words: **integration, system-forming factor, mathematical disciplines, resultant, task with parameters.**

***С.Б. Забелина**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: zabelina_sb@mail.ru*
***И.А. Пинчук**, канд. физ.-мат. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: irenepin@yandex.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрывается проблема организации обучения математическим дисциплинам в педагогическом вузе таким образом, чтобы обеспечивалась системность и полнота приобретаемых студентами знаний, формировалась способность переноса идей и методов из одной математической области на проблемы другой. На основе конкретизации профессиональных компетенций предложено корректирование технологии преподавания математических дис-

циплин, что создаст базис для ориентирования студентов на практическое применение полученных в университете системных математических знаний и обобщенных способов деятельности в будущей педагогической деятельности. В статье описан системообразующий фактор интеграции математических дисциплин и рассмотрен пример интеграции курсов высшей алгебры и элементарной математики на уровне знаний. Представленный материал позволяет сделать вывод, что реализация процесса интеграции в технологии преподавания математических дисциплин способствует повышению профессионализма будущих учителей математики.

Ключевые слова: **интеграция, системообразующий фактор, математические дисциплины, результант, задача с параметрами.**

Обучение математике будущего учителя должно формировать его воззрения на развитие математики, ее общетеоретическую и прикладную значимость, обусловливать его методические компетенции, отражающие творческий стиль мышления [1]. В свете этих результатов обучения значимым является отражение взаимосвязи и взаимопроникновения различных отраслей математики, преподаваемых на математических факультетах педагогических вузов. В частности, изучение вопросов высшей алгебры вооружает обучающегося педагогического вуза руководящими идеями, методами, проникающими в область элементарной математики. На наш взгляд, для формирования математической культуры будущего учителя математики как способа взаимодействия с математическим знанием и средства воздействия математики на интеллектуальное развитие личности [2] следует признать важным осмысление студентами фактов, методов элементарной математики с точки зрения высшей. Другими словами необходимо привить студентам способность применять и обосновывать идею метода решения задач по элементарной математике с точки зрения ее исторического математического развития.

Однако как показывают собственный практический опыт, наблюдения и анализ результатов специального опроса студентов в области их математической подготовки характер обучения не в полной мере соответствует новым направлениям модернизации математического образования, что проявляется, например, в неготовности ряда выпускников творчески и продуктивно преподавать в условиях профильной школы. При обучении студентов различным математическим дисциплинам нередко наблюдается отсутствие у них потребности осмыслить в теоретическом и логическом плане математические идеи в их взаимосвязи, готовности к критическому анализу при выборе приемов и методов, используемых для доказательства утверждений или решения поисковых задач. Возникает проблема организации обучения математическим дисциплинам таким образом, чтобы обеспечивалась системность и полнота приобретаемых знаний, формировалась способность переноса идей и методов из одной математической области на проблемы другой. Чтобы в условиях преподавания математики в школе молодой учитель самостоятельно размышлял об истоках и целесообразности применяемых способов или методов к решению учебных математических задач, а не руководствовался лишь текстами из школьного учебника.

Путь решения обозначенной проблемы мы видим в корректировании технологии преподавания математических дисциплин на основе декомпозиции специальных профессиональных компетенций. Вектор изменения технологии мы связываем с углублением интеграции математических дисциплин, что создаст базис для ориентирования студентов на практическое применение полученных в университете математических знаний и способов деятельности в будущей педагогической деятельности. Углубленная интеграция будет возможна, если сочетать целесообразность и оптимальное соответствие, системность и непротиворечивость элементов общего и конкретного предметного содержания математических дисциплин в их взаимодействии. Наши рассуждения основываются на общепризнанном понимании сущности процесса интеграции, заключающегося во взаимодействии идей, приемов, методов исследования явлений и процессов действительного мира. Интеграция математических дисциплин может происходить как на платформе знаниевых структур, так и на основе видов и способов деятельности, поскольку структурными компонентами учебно-познавательной деятельности являются и содержательный, и операционный [3]. Выбор основ интеграции играет важную роль. В.С. Безрукова отмечает, что системообразующим фактором углубленной интеграции могут выступать идея или понятие, способные «объединить в целостное единство компоненты системы и целенаправить их, стимулировать целостное деятельностное проявление и сохранить при этом определённую и необходимую степень свободы компонентов» [4, с. 60].

Проиллюстрируем позиции нашего исследования. Из обилия идей, которые предлагает высшая алгебра для решения вопросов элементарной математики, мы выбрали в области высшей алгебры содержательную линию теории многочленов, а в области элементарной математики – линию решения задач, содержащих параметры.

Напомним некоторые сведения теории многочленов, которая традиционно изучается в курсе алгебры педагогического вуза, с коэффициентами из поля.

Пусть F – некоторое поле. Рассмотрим многочлены из кольца $F[x]$ вида:

$$f(x) = a_0x^n + a_1x^{n-1} + \cdots + a_n\,,$$
$$g(x) = b_0x^m + b_1x^{m-1} + \cdots + b_m\,.$$

Коэффициенты многочленов $f(x)$ и $g(x)$ лежат в поле F, $deg\, f(x) = n, deg\, g(x) = m$ (откуда $a_0 \neq 0$, $b_0 \neq 0$). Наша цель – задать условие существования общего корня у многочленов $f(x)$ и $g(x)$. Поставим сначала более общую задачу формулировки условия существования общего множителя у многочленов $f(x)$ и $g(x)$ (решение этой задачи см., например, в [5]).

Как известно, многочлены $f(x)$ и $g(x)$ имеют общий множитель $h(x) \in F[x]$ тогда и только тогда, когда существуют многочлены $u(x)$ и $v(x)$ в кольце многочленов *F[x]*, удовлетворяющие двум условиям

$$f(x) \cdot u(x) = g(x) \cdot v(x) \qquad (1)$$
$$deg\, u(x) \leq m - 1\,,\ deg\, v(x) \leq n - 1\,. \qquad (2)$$

Для поиска условий, которым должны удовлетворять многочлены $f(x)$ и $g(x)$ в случае существования у них общего множителя, запишем многочлены $u(x)$ и $v(x)$ в виде

$$u(x) = c_0x^{m-1} + c_1x^{m-2} + \cdots + c_{m-1}\,,$$
$$v(x) = d_0x^{n-1} + d_1x^{n-2} + \cdots + d_{n-1}\,,$$

подставим их в равенство (1) и воспользуемся определением алгебраического равенства многочленов. Это позволит получить систему однородных линейных уравнений с неизвестными $c_0, \ldots, c_{m-1}, d_0, \ldots, d_{n-1}$:

$$\begin{aligned} a_0c_0 &= b_0d_0,\\ a_1c_0 + a_0c_1 &= b_1d_0 + b_0d_1,\\ a_2c_0 + a_1c_1 + a_0c_2 &= b_2d_0 + b_1d_1 + b_0d_2,\\ &\vdots\\ a_nc_{m-1} &= b_md_{n-1}. \end{aligned}$$

Для существования многочленов $u(x)$ и $v(x)$, а следовательно, и общего множителя многочленов $f(x)$ и $g(x)$ необходимо и достаточно, чтобы полученная система обладала ненулевыми решениями. Это означает, что необходимо и достаточно, чтобы определитель этой системы был равен 0.

Запишем матрицу полученной системы и, выполнив некоторые элементарные преобразования этой матрицы, приведем ее к следующему виду:

$$S(f,g) = \begin{pmatrix} a_0 & a_1 & a_2 & \ldots & \ldots & a_n & \ldots & \ldots & 0\\ 0 & a_0 & a_1 & a_2 & \ldots & a_{n-1} & a_n & \ldots & 0\\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots\\ 0 & \ldots & 0 & a_0 & a_1 & a_2 & \ldots & a_{n-1} & a_n\\ b_0 & b_1 & \ldots & \ldots & b_m & 0 & \ldots & \ldots & 0\\ 0 & b_0 & \ldots & \ldots & b_{m-1} & b_m & 0 & \ldots & 0\\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots\\ 0 & \ldots & \ldots & \ldots & 0 & b_0 & \ldots & b_{m-1} & b_m \end{pmatrix} \qquad (3)$$

Эта квадратная матрица порядка $m + n$ называется матрицей Сильвестра, а её определитель – результантом многочленов $f(x)$ и $g(x)$, обозначается $R(f,g)$:

$$R(f,g) = det\, S(f,g). \qquad (4)$$

Приходим к утверждению, что многочлены $f(x)$ и $g(x)$ имеют общий множитель тогда и только тогда, когда результант равен нулю:

$$R(f,g) = 0. \qquad (5)$$

Для алгебраически замкнутого поля F это условие тождественно тому, что многочлены $f(x)$ и $g(x)$ имеют общий корень в этом поле F. В случае, когда поле F не является алгебраически замкнутым (а поле действительных чисел R, в котором обычно рассматривается решение уравнений в элементарной математике, именно такое), из условия $R(f,g) = 0$ не следует существование общего действительного корня.

Например, для $f(x) = x^4 + 3x^2 + 2$ и $g(x) = x^4 + 4x^2 + 3$ их результант равен нулю, $R(f,g) = 0$, но общего действительного корня у многочленов нет.

Однако если ограничиться случаем многочленов, степень которых вторая, а коэффициенты действительные (а такие многочлены в основном встречаются в задачах элементарной математики школьного уровня), то из условия $R(f,g) = 0$ будет следовать, что либо $f(x) = c\,g(x)$ $(c \in R\,, c \neq 0)$, либо многочлены $f(x)$ и $g(x)$ имеют общий действительный корень. Это следует из того, что мнимые корни многочленов с коэффициентами из поля действительных чисел попарно сопряжены [6].

Задачи с параметрами образуют обширное подмножество множества задач в области элементарной математики, в котором по определенным признакам возможно осуществить классификацию. Этими признаками могут быть число параметров в аналитическом выражении, задающем условие задачи, характер проблемной ситуации, формулировка требования задания, тема содержания задачи, метод решения, уровень сложности. Остановимся на классификации задач с параметрами по сложности задачи. Оговорим, что разделение задач по уровню сложности имеет смысл только относительно субъективного опыта того человека, который решает задачу с параметрами. Можно выделить три уровня сложности задач с параметрами в области элементарной математики: элементарный, функциональный и преобразующий. К задачам элементарного уровня следует отнести те, которые решаются с применением элементарных алгоритмов, которые применяются для решения соответствующих задач без параметров. К задачам функционального уровня следует отнести опорные задачи с параметром, которые демонстрируют конкретные приемы, о

которых трудно догадаться самостоятельно. Идею и ход решения опорной задачи с параметром желательно запомнить как задачу-метод. Практика решения задач с параметрами показывает, что число опорных задач не так велико. В настоящей статье пойдет речь об одной из четырех опорных задач, связанных со свойствами корней квадратного многочлена и вызывающей наибольшие затруднения у решающих. Наконец, к задачам преобразующего уровня следует отнести те задачи с параметрами, решения которых опираются не только на методы, реализованные на элементарном и функциональном уровнях, но и на «авторские» идеи. Поэтому процесс решения задач преобразующего уровня носит исключительно исследовательский характер, поскольку требует не только вдумчивого проведения анализа условия задачи, но поиска теоретической базы, лежащей в основе этого условия, генерирования идей, проверку возможных гипотез, интерпретацию полученного решения.

Продемонстрируем интеграцию фактов высшей алгебры и идей решения задач элементарной математики, что способствует обеспечению системности и полноты знаний при математической подготовке. Выстроим алгоритмы решения задач с параметром, связанных с нахождением общего корня двух квадратных многочленов и упорядочиванием их корней [7].

1) Нахождение общего корня двух квадратных многочленов.

Составим матрицу Сильвестра четвертого порядка, используя коэффициенты многочленов $f(x)=a_1x^2+b_1x+c_1, g(x)=a_2x^2+b_2x+c_2, a_1\neq 0, a_2\neq 0$, и найдем ее определитель.

Будем иметь:

$$\begin{vmatrix} a_1 & b_1 & c_1 & 0\\ 0 & a_1 & b_1 & c_1\\ a_2 & b_2 & c_2 & 0\\ 0 & a_2 & b_2 & c_2 \end{vmatrix} = a_1\cdot A_{11}+a_2\cdot A_{31}=a_1\cdot(-1)^{1+1}\cdot M_{11}+a_2(-1)^{3+1}\cdot M_{31}=a_1\cdot\begin{vmatrix} a_1 & b_1 & c_1\\ b_2 & c_2 & 0\\ a_2 & b_2 & c_2 \end{vmatrix}+$$

$$+a_2\cdot\begin{vmatrix} b_1 & c_1 & 0\\ a_1 & b_1 & c_1\\ a_2 & b_2 & c_2 \end{vmatrix}=a_1^2c_2^2+a_1b_2^2c_1-a_1a_2c_1c_2-a_1b_1b_2c_2+a_2b_1^2c_2+a_2^2c_1^2-a_1a_2c_1c_2-a_2b_1b_2c_1=$$

$$=(a_1c_2-a_2c_1)^2-(a_1b_2-a_2b_1)\cdot(b_1c_2-b_2c_1).$$

Теперь приравняем определитель к нулю:

$$(a_1c_2-a_2c_1)^2-(a_1b_2-a_2b_1)\cdot(b_1c_2-b_2c_1)=0. \quad (3)$$

Перейдем рассмотрению примера задачи с параметрами, где применим выше изложенную идею или способ.

Пример 1. Выявим все значения параметра *a*, при которых уравнения будут иметь общий корень: $x^2-8x+a+4=0,\quad x^2+(a-1)x-3=0$.

Составим математическую модель, учитывающую требования: уравнения должны иметь действительные корни, и результант должен быть равен нулю.

Искомые значения параметра будут решениями следующей смешанной системы:

$$\begin{cases} 12-a\geq 0,\\ (a+7)^2-(-a-7)(a^2+3a-28)=0. \end{cases}$$

Решая смешанную систему, найдем, что $a=-7$ или $a=3$.

Ответ: a ∈ {−7; 3}

2) Упорядочивание корней двух квадратных многочленов

Будем предполагать, что оба квадратных многочлена имеют различные корни, то есть их дискриминанты – положительные числа.

Пусть α_1,α_2 – корни многочлена $f(x)$, а $\beta_1\beta_2$ – корни многочлена $g(x)$, где $f(x)=a_1x^2+b_1x+c_1, g(x)=a_2x^2+b_2x+c_2, a_1\neq 0, a_2\neq 0$.

Существует шесть различных способов взаимного расположения корней двух квадратных многочленов, которые можно сгруппировать по два:

– между корнями каждого из двух квадратных многочленов лежит корень другого $\alpha_1<\beta_1<\alpha_2<\beta_2$ или $\beta_1<\alpha_1<\beta_2<\alpha_2$ (рис. 1);

– оба корня одного квадратного многочлена располагаются между корнями другого многочлена $\alpha_1<\beta_1<\beta_2<\alpha_2$ или $\beta_1<\alpha_1<\alpha_2<\beta_2$ (рис. 2);

– между корнями одного квадратного многочлена нет ни одного корня другого многочлена $\alpha_1<\alpha_2<\beta_1<\beta_2$ или $\beta_1<\beta_2<\alpha_1<\alpha_2$ (рис 3).

Выведем условие, при котором между корнями каждого из двух квадратных многочленов лежит корень другого $\alpha_1<\beta_1<\alpha_2<\beta_2$ или $\beta_1<\alpha_1<\beta_2<\alpha_2$.

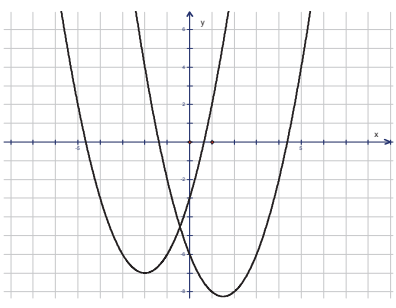


Рис. 1

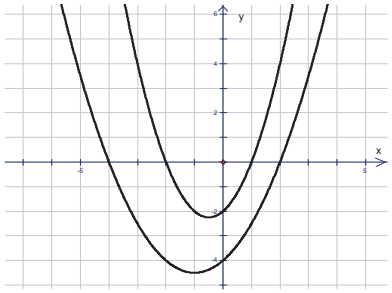


Рис. 2

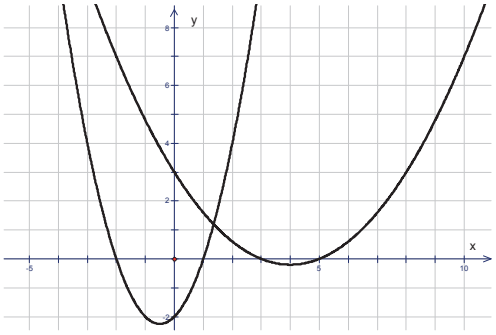


Рис. 3

По определению составим результант многочленов и сравним его с нулем.

$$R(f,g)=a_1^2g(\alpha_1)g(\alpha_2)=a_2^2f(\beta_1)f(\beta_2)$$

Результант в обоих случаях есть число отрицательное (рис.1). Если при этом $-\frac{b_1}{a_1}<\frac{b_2}{a_2}$, то реализуется первый случай $\alpha_1<\beta_1<\alpha_2<\beta_2$, а если $-\frac{b_2}{a_2}<\frac{b_1}{a_1}$, то реализуется второй случай $\beta_1<\alpha_1<\beta_2<\alpha_2$.

Пример 2. Выявим все значения параметра *a*, чтобы корни $x^2-\frac{6}{a}x-2a=0,\ x^2+\frac{4}{a}x-a=0$ перемежались.

Поскольку в условии задачи не требуется конкретное расположение корней уравнений, то достаточно потребовать, чтобы результант двух квадратных многочленов был отрицательным. Составим результант по формуле 6:

$$(-a+2a)^2-\left(\frac{4}{a}-\frac{6}{a}\right)\cdot\left(-\frac{6}{a}\cdot a-\frac{4}{a}\cdot(-2a)\right)=a^2+\frac{4}{a},$$

$$a^2+\frac{4}{a}<0.$$

Решив неравенство методом интервалов, получим $a\in\left(-\sqrt[3]{4};0\right)$.

Ответ: $a\in\left(-\sqrt[3]{4};0\right)$.

Выведем условие, при котором оба корня одного квадратного многочлена располагаются между корнями другого многочлена

$$\alpha_1<\beta_1<\beta_2<\alpha_2 \text{ или } \beta_1<\alpha_1<\alpha_2<\beta_2.$$

По определению составим результант многочленов и сравним его с нулем.

$$R(f,g)=a_1^2g(\alpha_1)g(\alpha_2)=a_2^2f(\beta_1)f(\beta_2)$$

Результант в обоих случаях есть число положительное (рис.2). Это означает, что числа $g(\alpha_1)g(\alpha_2)$ и $f(\beta_1)f(\beta_2)$ одного знака. Этот же знак будет иметь и сумма этих чисел $g(\alpha_1)+g(\alpha_2)$ и $f(\beta_1)+f(\beta_2)$.Если $a_2(g(\alpha_1)+g(\alpha_2))<0$, то числа $g(\alpha_1)g(\alpha_2)$ и старший коэффициент многочлена $g(x)$ противоположны по знаку. Тогда корни многочлена $f(x)$ будут лежать между корнями на $g(x)$. Если $a_1(f(\beta_1)+f(\beta_2))<0$, то числа $f(\beta_1)f(\beta_2)$ и старший коэффициент многочлена $f(x)$ противоположны по знаку. Тогда корни многочлена $g(x)$ будут лежать между корнями многочлена $f(x)$. Таким образом, получаем условие, при котором оба корня одного квадратного многочлена располагаются между корнями другого многочлена:

если $\begin{cases} R(f,g)>0,\\ a_1(f(\beta_1)+f(\beta_2))<0, \end{cases}$ то $\alpha_1<\beta_1<\beta_2<\alpha_2$; (7)

если $\begin{cases} R(f,g)>0,\\ a_2(g(\alpha_1)+g(\alpha_2))<0, \end{cases}$ то.... $\beta_1<\alpha_1<\alpha_2<\beta_2$. (8)

Выведем условие, при котором между корнями одного квадратного многочлена нет ни одного корня другого многочлена $\alpha_1<\alpha_2<\beta_1<\beta_2$ или $\beta_1<\beta_2<\alpha_1<\alpha_2$.

По определению составим результант многочленов и сравним его с нулем.

$$R(f,g)=a_1^2g(\alpha_1)g(\alpha_2)=a_2^2f(\beta_1)f(\beta_2)$$

Результант в обоих случаях есть число положительное (рис.3). Это означает, что числа $g(\alpha_1)g(\alpha_2)$ и $f(\beta_1)f(\beta_2)$ одного знака. Этот же знак будет иметь и сумма этих чисел $g(\alpha_1)+g(\alpha_2)$ и $f(\beta_1)+f(\beta_2)$. Если $a_2(g(\alpha_1)+g(\alpha_2))>0$ то числа $g(\alpha_1)g(\alpha_2)$ и старший коэффициент многочлена $g(x)$ одного знака. Тогда корни многочлена $f(x)$ и корни многочлена $g(x)$ не перемежаются. Если $a_1(f(\beta_1)+f(\beta_2))>0$, то числа $f(\beta_1)f(\beta_2)$ и старший коэффициент многочлена $f(x)$ одного знака. Тогда корни многочлена $g(x)$ и корни многочлена $f(x)$ не перемежаются. Таким образом, получаем условие, при котором между корнями одного квадратного многочлена нет ни одного корня другого многочлена:

$$\text{если} \quad \begin{cases} R(f,g)>0, \\ a_1(f(\beta_1)+f(\beta_2))>0, \\ -\frac{b_1}{a_1}<-\frac{b_2}{a_2}, \end{cases} \quad \text{то} \quad \ldots. \alpha_1<\alpha_2<\beta_1<\beta_2; \qquad (9)$$

$$\text{если} \quad \begin{cases} R(f,g)>0, \\ a_2(g(\alpha_1)+g(\alpha_2))>0, \\ -\frac{b_2}{a_2}<-\frac{b_1}{a_1}, \end{cases} \quad \text{то} \quad \beta_1<\beta_2<\alpha_1<\alpha_2. \qquad (10)$$

Пример 3. Определим все значения параметра *а* такими, что при каждом из них уравнения $z^2+(3-a)z-2-a=0$, $z^2-(a-5)z-4+a=0$ будут иметь по два различных действительных корня, и оба корня одного из уравнений будут располагаться между корнями другого уравнения.

Дискриминанты должны быть одновременно положительными.

Будем иметь:

$$\begin{cases}(3-a)^2+4(2+a)>0,\\(a-5)^2-4(a-4)>0.\end{cases}$$

Решением системы будут все числа, принадлежащие объединению интервалов $(-\infty;7-\sqrt{8})\cup(7+\sqrt{8};\infty)$.

Так как корни уравнений не перемежаются, то результант должен быть положительным. Будем иметь по формуле 6:

$$(2a-2)^2-2(-2a^2+10a-2)>0,$$
$$2a^2-7a+2>0.$$

Решением неравенства будут все числа, принадлежащие объединению интервалов $\left(-\infty;\frac{7-\sqrt{33}}{4}\right)\cup\left(\frac{7+\sqrt{33}}{4};\infty\right)$.

Пусть α_1,α_2 – корни первого уравнения, а β_1,β_2 – корни второго уравнения. Тогда получим совокупность условий:

$$\begin{cases}1\cdot\left({\beta_1}^2+(3-a)\beta_1-(2+a)+{\beta_2}^2+(3-a)\beta_2-(2+a)\right)<0,\\1\cdot\left({\alpha_1}^2-(a-5)\alpha_1+(a-4)+{\alpha_2}^2-(a-5)\alpha_2+(a-4)\right)<0.\end{cases}$$
$$\begin{cases}\left({\beta_1}^2+{\beta_2}^2\right)+(3-a)(\beta_1+\beta_2)-2(2+a)<0,\\\left({\alpha_1}^2+{\alpha_2}^2\right)-(a-5)(\alpha_1+\alpha_2)+2(a-4)<0.\end{cases}$$

Заметим, что по теореме Виета

$${\beta_1}^2+{\beta_2}^2=(\beta_1+\beta_2)^2-2\beta_1\beta_2=(a-5)^2-2(a-4),$$
$${\alpha_1}^2+{\alpha_2}^2=(\alpha_1+\alpha_2)^2-2\alpha_1\alpha_2=(a-3)^2+2(2+a).$$

Тогда совокупность примет вид:

$$\begin{cases}(a-5)^2-2(a-4)+(3-a)(a-5)-2(2+a)<0,\\(a-3)^2+2(2+a)-(a-5)(a-3)+2(a-4)<0.\end{cases}$$
$$\begin{cases}-6a+14<0,\\6a-10<0.\end{cases}$$

Решением совокупности будут все числа, принадлежащие объединению интервалов $\left(-\infty;\frac{5}{3}\right)\cup\left(\frac{7}{3};\infty\right)$.

Теперь найдем пересечение числовых множеств, которое и составит решение задачи (рис. 4).

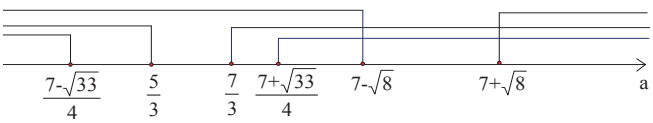


Рис. 4

Ответ: $a\in\left(-\infty;\frac{7-\sqrt{33}}{4}\right)\cup\left(\frac{7+\sqrt{33}}{4};7-\sqrt{8}\right)\cup\left(7+\sqrt{8};\infty\right)$.

Умение упорядочивать корни двух квадратных многочленов лежит в основе решения многочисленных систем квадратных неравенств, содержащих параметр, и систем неравенств, к ним сводящихся, что в совокупности составляет содержание крупного тематического блока курса элементарной математики.

Проведенное нами исследование подтверждает тезис о том, что использование идей интеграции специальных математических и профессионально направленных курсов способствует не только тому, что студенты обладают более глубокими знаниями, но их знания приобретают качества системности, обобщенности. У студентов формируются умения самостоятельно устанавливать связи между различными разделами математики, развивается потенциал многогранного применения знаний, готовность к гибкому переносу приемов, идей и методов из одной области математических знаний в другую, что является платформой для реализации творческого подхода к математической и педагогической деятельности. Все это обеспечивает качественно более высокий уровень педагогического мастерства будущих учителей математики.

Библиографический список

1. Забелина С.Б., Казаков Н.А., Пинчук И.А. О проблеме готовности к творческой деятельности участников образовательного процесса. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2020; № 2: 47 – 56.
2. Воронина Л.В. Математическая культура личности. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 3: 37 – 44.
3. Далингер В.А. Теоретические основы интеграции математики и естественнонаучных дисциплин. *Международный журнал экспериментального образования.* 2016; № 8: 121 – 122.
4. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*: монография. Екатеринбург: ПО «Север», 1994.
5. Прасолов В.В. *Многочлены*. Москва: МЦНМО, 2003.
6. Пинчук И.А. *Основные структуры алгебры*. Учебное пособие для студентов физико-математического факультета. Москва: ИИУ МГОУ, 2016.
7. Забелина С.Б. *Дополнительные главы элементарной математики*. Учебное пособие для студентов физико-математического факультета. Москва: ИИУ МГОУ, 2017.

References

1. Zabelina S.B., Kazakov N.A., Pinchuk I.A. O probleme gotovnosti k tvorcheskoj deyatel'nosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2020; № 2: 47 – 56.
2. Voronina L.V. Matematicheskaya kul'tura lichnosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 3: 37 – 44.
3. Dalinger V.A. Teoreticheskie osnovy integracii matematiki i estestvennonauchnyh disciplin. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 8: 121 – 122.
4. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoj teorii i praktike*: monografiya. Ekaterinburg: PO «Sever», 1994.
5. Prasolov V.V. *Mnogochleny*. Moskva: MCNMO, 2003.
6. Pinchuk I.A. *Osnovnye struktury algebry*. Uchebnoe posobie dlya studentov fiziko-matematicheskogo fakul'teta. Moskva: IIU MGOU, 2016.
7. Zabelina S.B. *Dopolnitel'nye glavy `elementarnoj matematiki*. Uchebnoe posobie dlya studentov fiziko-matematicheskogo fakul'teta. Moskva: IIU MGOU, 2017.

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-176-179

Zhu Jiaxuan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zhuuu.jiaxuan@gmail.com*
Dunaeva L.A., *Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: dunaevalar@gmail.com*

ELECTRONIC TEXT IN TEACHING CHINESE STUDENTS LISTENING SKILLS IN RUSSIAN. The article discusses the stages in forming the concept of electronic text – from hypertext to multimedia (multimodal) text that combines text and graphic material, audio and video content on one page. Its linguistic and didactic capabilities, advantages and difficulties of using it in teaching listening in a foreign language are evaluated. The authors review the main differences that hinder successful listening in Russian in the audience of native Chinese speakers (phonetic, word-formation, lexical, morphological, syntactic, cultural), as well as the advantages that multimodal learning has compared to traditional learning, and the difficulties that it entails. The results of an experimental study aimed at identifying the specifics

of perception and understanding of electronic multimodal text in the Chinese audience, which was attended by 60 Chinese students of different profiles and specialties who speak Russian in the range of levels from A2 to C1, are presented.

Key words: **Russian as a foreign language, electronic text, hypertext, hypermedia, multimedia, multimodality, foreign language listening, native Chinese speakers, listening difficulties, multimodal learning.**

Чжу Цзясюань, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhuuu.jiaxuan@gmail.com*
Л.А. Дунаева, *проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dunaevalar@gmail.com*

ЭЛЕКТРОННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются этапы формирования концепции электронного текста – от гипертекста до мультимедийного (мультимодального) текста, объединяющего на одной странице текстовый и графический материал, аудио- и видеоконтент. Оцениваются его лингводидактические возможности, преимущества и трудности использования в обучении иноязычному аудированию. На материале ряда исследований производится обзор основных различий, препятствующих успешному аудированию на русском языке в аудитории носителей китайского языка (фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических, культурных), а также преимуществ, которые мультимодальное обучение имеет по сравнению с традиционным, и трудностей, которые оно в себе заключает. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление специфики восприятия и понимания электронного мультимодального текста в китайской аудитории, в котором приняли участие 60 китайских студентов разных профилей и специальностей, владеющих русским языком в диапазоне уровней от А2 до С1.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, электронный текст, гипертекст, гипермедиа, мультимедийность, мультимодальность, иноязычное аудирование, носители китайского языка, трудности аудирования, мультимодальное обучение.**

В последние годы одним из ведущих направлений обучения иностранному языку в условиях современного вуза становится формирование у учащихся иноязычной текстовой компетенции. При этом речь идет не только о работе с книжными текстами, но и с текстами электронными, функционирующими в гипермедийном коммуникативном пространстве. Во многих методических исследованиях показано, что электронный текст, обладая такими свойствами, как гипертекстуальность, интерактивность и мультимодальность, располагает большим лингводидактическим потенциалом. Актуальным направлением в преподавании иностранного языка становится обучение текстовой деятельности на иностранном языке с опорой на электронные мультимодальные тексты разного типа, в том числе на материалы сайтов газет, журналов, теле- и радиоканалов, произведения искусства (театральные постановки, кинофильмы, музыкально-поэтические произведения и т.п.), компьютерные программы и игры и т.д. [1]. В особенной степени это касается иностранных студентов российских вузов, для которых способность к полноценной и разносторонней текстовой деятельности на изучаемом русском языке является существенной составляющей языковой и профессиональной подготовки.

Обращение к вопросам формирования концепции электронного текста позволяет рассмотреть его эволюцию – от гипертекста до мультимедийного (мультимодального) текста, объединяющего на одной странице текстовый и графический материал, аудио- и видеоконтент.

Концепцию текста, за которым впоследствии закрепилось название «гипертекст», выдвинул в 1945 г. В. Буш. Его идея заключалась в том, что произошедший в XX веке «информационный взрыв» выявил очевидное несоответствие между достигнутым человечеством уровнем научного знания и способами обработки и хранения информации. В. Буш предложил создать устройство, которое сделало бы возможным мгновенный переход от одного текстового фрагмента к другому в процессе чтения, и таким образом сумел продемонстрировать, как техническое средство способно оптимизировать способы хранения и представления письменной информации [2].

В 1960 г. Т. Нельсон сконструировал два экранных окна, соединенных видимыми линиями, которые показывали, как часть объектов одного окна ссылается на часть объектов другого. В 1965 г. в работе «A File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate» Нельсон изложил свои идеи относительно «связанных текстов» и ввел в обращение термины «гипертекст» (hypertext) и «гипермедиа» (hypermedia) [3]. Важной ступенью на пути к созданию полноценного гипертекста стал его проект Xanadu, в основу которого было положено понятие «трансвключение» – возможность «вложить» копию одного текста в копию другого без изменения оригиналов, реализованная на основе системы ссылок, поддерживающих множественные межтекстовые связи. Принципы Xanadu, ориентированные на активную читательскую работу с текстом, во многом отличались от принципов представления письменного текста в проекте Всемирной паутины (World Wide Web), предложенном Т. Бернерсом-Ли в 1989 г. Основное различие между сетью Нельсона и сетью Бернерса-Ли состоит в том, что сетевые ссылки Нельсона являются двусторонними, и «каждый узел знает, какие другие узлы связаны с ним» [4, с. 227]. Выступая оппонентом нового направления развития компьютерных технологий, Т. Нельсон отмечал, что двусторонняя связь сохраняет контекст [4, с. 227], а язык гипертекстовой разметки документов HTML (Hyper Text Markup Language) и WWW представляет собой именно то, что его научная группа стремилась предотвратить: постоянно обрывающиеся односторонние связи; цитаты, оторванные от оригинала (текста-источника); отсутствие механизмов управления версиями документов и авторскими правами [5, с. 418].

По сравнению с «документарной вселенной» Т. Нельсона и начальным этапом формирования Всемирной паутины современное пространство WWW в последние десятилетия преобразилось в результате процессов дигитализации. Оно стало гипермедийным, мультимодальным, что привело к появлению такого понятия, как конвергенция медиа. В работе Е.А. Барановой, посвященной конвергенции гипермедиа текстов, отмечается, что этот процесс возник с развитием средств цифровой обработки звука и изображений, дополняющих текстовые материалы динамической инфографикой, аудио- и видеозаписями [6]. Таким образом возникло насыщенное информационное пространство электронного мультимодального текста, где на одной странице объединен текстовый и графический материал, аудиальный и видеоконтент.

Сегодня исследователи говорят о том, что в условиях медиаконвергенции продолжает трансформироваться не только медиасистема в целом, но и медиатекст как ее базовый компонент, что конвергенция приводит к изменению медиапространства и созданию мультиформатного медиа, размывает жанровые, стилистические границы медиатекста и трансформирует технологии его создания и использования. О.В. Дедова с учетом того, что такой текст порождается, хранится, тиражируется, воспринимается с экрана исключительно в электронном виде, предлагает называть его «электронным» [7, с. 112], с чем трудно не согласиться. «Мультимодальность может быть свойством и бумажных текстов – однако спектр семиотических компонентов цифрового текста существенно шире: это не только статические иллюстрации, но и интегрированные звуковые и движущиеся изображения» [8, с. 65]. «Мультимодальными называют электронные тексты, смысл которых складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т.д.) [9].

В настоящее время электронный мультимодальный текст является одним из ключевых источников получения информации как в образовательной среде, так и в повседневной жизни современного человека, который всё чаще воспринимает текст не с аналогового (бумажного, звукового), а с электронного носителя – экрана смартфона, планшета или персонального компьютера. В то же время, несмотря на своего рода революцию, которую совершил данный вид текста в текстовой деятельности (Ю. Хартунг, Е. Брейдо, О.В. Дедова, М. Визель, M. Bernsteinи мн. др.), и новые условия, которые он создает для восприятия и понимания информации, в лингвопсихологии не проведено пока еще целостного исследования глубины его понимания, а лингводидактикой не предложено методики его использования в обучении иноязычной рецептивной деятельности и комплексного анализа трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при взаимодействии с русскоязычным медиапространством.

Интерактивный процесс перемещения в пространстве мультиформатного электронного текста открывает возможности для обращения не только к текстовым фрагментам, но и к графическим, звуковым или анимационным компонентам. Таким образом, текст дополняется различными видами мультимедийной информации, что заставляет говорить о равноправии при его восприятии и понимании таких видов речевой деятельности, как чтение и аудирование. И если чтение признается относительно комфортным для инофонов видом речевой деятельности, то процесс аудирования, по мнению многих исследователей, заключает в себе намного больше сложностей, особенно для носителей языков, языковые системы которых резко контрастируют с русской.

Так, традиционно считается, что именно различия между русской и китайской языковыми системами влияют на успешность овладения китайцами русским языком (В.К. Тихонов, Н.Н. Коротков, М.Е. Трубчанинова, Т.В. Горская, В.А. Вино-

куров, Ли Сяньдун, Сюй Гаоюй, Чэнь Янмэй, У Гохуа, Ван Ляньцэнь, Ван Сяньжун и мн. др.), и важным в этом отношении является вывод о том, что основной структурной единицей китайского языка является слогознак, в общем случае фиксирующий слово (в звучащей речи он соответствует слогу, а в графической – иероглифу) [10, с. 135]. Интерференция родного китайского языка отражается на всех уровнях языковой системы [11].

Особо отмечаются фонетические расхождения, вызванные наличием в русском языке явлений, не представленных в китайском языке: четкая граница между гласными и согласными; корреляция согласных по твердости/мягкости и глухости/звонкости; чередования гласных и согласных; различный количественный состав слога со свободной и разнообразной; последовательностью в нем звуков; отсутствие тонов; звуки [ж], [ш], [щ] (которые в китайском языке произносятся иначе), звуки [р], [ц], [ч], отсутствующие в китайском; наличие закрытых слогов; интонационные различия.

На уровне словообразования отмечаются такие расхождения, как наличие в русском языке морфологических и неморфологических способов словообразования, преобладание двусложных и многосложных слов, открытость для развития переносных значений благодаря возможности изменения лексической семантики без изменения словоформы и метафоризации как одного из главных способов для создания новых понятий, разнообразие и продуктивность аффиксов. В китайском языке словосложение является основным способом словообразования, и почти все слоги являются самостоятельными знаменательными морфемами, составляющими новые слова по синтаксическим правилам; односложные и двусложные слова преобладают; неологизмы образуются на основе сложения двух или нескольких свободных морфем, уже имеющихся в семиотической системе; формирование нового значения превращает слово из однозначного в многозначное, и оно соответствует в китайском языке целому ряду слов с различным значением.

Лексика и морфология русского языка отличается богатством морфологических категорий и грамматических форм; разграничением переходных и непереходных глаголов; наличием грамматической категории вида, особой группы глаголов движения, грамматической категории лица, личных и безличных глаголов, определенными морфологическими показателями частей речи, группы единичных и собирательных существительных; характеризуется активным заимствованием иностранных слов. В китайском же языке грамматическое значение выражается с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также – порядка слов в предложении; один и тот же глагол в зависимости от контекста может быть как переходным, так и непереходным; категория вида и глаголы движения как таковые не представлены и выражаются в предложении зависимыми от глагола словами; отсутствует категория лица; частям речи не присущи определенные морфологические показатели; не различаются группы единичных и собирательных существительных; наблюдается крайне осторожное отношение к заимствованию иноязычной лексики и др.

Помимо языковых расхождений, осложняющих восприятие китайцами русской речи на слух, исследователи относят к трудностям аудирования также и культурные различия (религия, философия, история, политика, фольклор, этикет и т.д.) [12].

В то же время следует признать, что указанные различия, выступая как факторы, осложняющие в целом обучение китайцев русскому языку, перестают играть столь существенную роль при наличии у учащихся соответствующего уровня владения русским языком. С учетом изменений в информационно-коммуникационной сфере на первый план выходят условия аудирования. Цифровые технологии 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.

В работах китайских исследователей, посвященных данной проблеме, не только раскрывается взаимосвязь между модальностью и средой, но и предлагаются различные модели обучения, направленные на развитие способностей учащихся в мультимодальной электронной среде. Мультимодальные методы обучения, ложась в основу концепции современного иноязычного образования в Китае, направлены на развитие способностей учащихся, актуализируют использование сетевых технологий массмедиа, видеоряда и изображений, ролевых игр для мобилизации всех каналов восприятия учащихся, стимулируют сотрудничество и вовлеченность в изучение иностранного языка [13]. При этом следует отметить, что исследования в данном направлении встречаются пока относительно редко, и, кроме того, в некоторых из них можно встретить обсуждение не только тех преимуществ, которые мультимодальное обучение имеет по сравнению с традиционным, «одномодальным», но и трудностей, которые оно в себе заключает.

Чжан Делу [14; 15] и Сунь Тяньюй [16], обсуждая проблемы внедрения мультимодальных методик в обучение аудированию, указывают на то, что мономодальность, особенно слуховая, создает трудности для удержания долгосрочного внимания учащихся, в то время как подключение сюжетного статичного и динамичного видеоряда, в том числе субтитров, дает им необходимые подсказки, обеспечивает продуктивное аудирование, заставляя мобилизовать разные органы чувств для понимания материала, предложенного для прослушивания. С другой стороны, по их наблюдениям, мультимодальное предъявление тормозит языковое восприятие учащихся в силу возрастания когнитивной нагрузки на каналы восприятия, когда учащиеся должны одновременно обрабатывать визуальную составляющую и читать текст с экрана. Возникают негативные эффекты перегрузки визуального канала восприятия, рассеивания внимания, избыточной информации, которые в определенной мере снижают успешность обучения.

В обзоре российской и зарубежной литературы по проблемам особенностей восприятия и понимания цифровых текстов, проведенном М.Ю. Лебедевой, Т.С. Веселовской и О.Ф. Купрещенко, с одной стороны, отмечается увеличение когнитивной нагрузки на учащегося при работе с мультимодальным текстом, с другой стороны, приводятся данные о том, что информация, переданная с помощью графики и устного текста, в целом воспринимается лучше, чем переданная с помощью графики и письменного текста [17, с. 82].

Таким образом, методисты не имеют пока единого мнения о возможностях мультимодального обучения, его преимуществах и ограничениях.

С целью выявления специфики восприятия и понимания электронного мультимодального текста в китайской аудитории и установления целесообразности его использования в качестве основы обучения аудированию на русском языке в 2021 году было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 60 китайских студентов филологического (35), гуманитарного (16) и естественнонаучного профилей (10), владеющих русским языком в диапазоне уровней от А2 до С1.

В процессе исследования подтверждено, что аудирование (39,1%) наряду с говорением (41,27%) китайские учащиеся признают наиболее трудным видом речевой деятельности, тогда как чтение назвали трудным лишь 1,6% опрошенных, а письмо – 19,05%. Отмечая особые трудности, которые препятствуют успешному слуховому восприятию и пониманию звучащего текста на русском языке, респонденты вполне ожидаемо отметили ряд трудностей языкового характера: фонетические (30,2%), лексические (55,6%), грамматические (28,6%), а также культурные трудности, связанные с незнанием фактов, реалий (58,7%). Полное непонимание звучащей информации отметили 6,4% опрошенных, уровень владения русским языком которых не превышал А2.

Исследование также показало, что лучше воспринимаются и понимаются мультимодальные тексты, включающие одновременно аудиовизуальный и графический ряды, передающие их содержание (71,4%), хуже – аудиоряд с текстовой поддержкой (28,57%), еще хуже – «чистый» видео- (28,6%) и аудиоряд (14,3%), что в определенной степени опровергает высказанные выше предположения о когнитивной перегрузке, вызванной многозадачностью, характерной для цифровой среды. Кроме того, отвечая на вопрос о понимании печатного текста, только 41,3% признали, что понимают его лучше электронного, и такой низкий процент, вероятно, обусловлен уже сложившейся привычкой китайской молодежи пользоваться медиаконтентом и искать помощь в его понимании в средствах Интернета. Так, автоматический перевод (субтитры) используют 71,4% респондентов, возможность посмотреть/послушать текст несколько раз – 52,4%, возможность замедлить звук – 19%, воспользоваться интернет-словарями – 47,6% опрошенных. При этом 34,9% из них отметили, что трудности игнорируют, и только 15,9% при избыточных трудностях прекращают смотреть/слушать/читать дальше. Это дает основания говорить о дальнейшей разработке методов адаптации иностранных учащихся к русскоязычной цифровой среде [18].

При выборе материалов для просмотра и прослушивания респонденты отдают предпочтение фильмам и мультфильмам (66,6%), песням и музыке (49,2%), сайтам газет и журналов (44,4%), телевизионным передачам (38,2%), социальным сетям и блогам (36,51%), ток-шоу и интервью (19,0%). Наименьший интерес вызывают открытые аудио- или видеолекции (14,3%), передачи радиоканалов (11,1%), подкасты (7,9%), почти не используются аудиокниги (3,1%). Выбирая предпочтительную тематику медиатекстов, китайские учащиеся указали следующие темы: культура и искусство (63,5%), путешествия (58,7%), международные события (52,4%), социальные проблемы российского общества (38,1%), развлечения (38,1%), образование (36,5%), спорт (25,4%), внутренняя политика России (20,63%), экономика России (12,7%). Ни один из участников опроса не выбрал позицию «ничего не смотрю и не слушаю», что показывает высокий интерес китайских учащихся к российскому медапространству.

Таким образом, мы наблюдаем некоторый разрыв между существующими в методике представлениями о лингводидактическом потенциале электронного мультимодального текста и его оценкой со стороны учащихся. Проведенное исследование показало, что китайские студенты заинтересованы в обогащении своей внеаудиторной практики, проявляя интерес к русскоязычному цифровому контенту (радио- и телепередачи, книги, стихи, песни, телевизионные новости, лекции на русском языке и многое другое). Разработка методики использования этого неисчерпаемого ресурса в обучении – новая задача, стоящая сегодня перед теорией и методикой обучения русскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 66 – 78.
2. Bush V. As we may think. *The Atlantic Monthly*. 1945; July: 101 – 108.

3. Nelson T. *A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate*. New York, 1965. Available at: https://ru.scribd.com/document/454074/A-File-Structure-for-the-Complex-The-Changing-Andthe-Indeterminate.
4. Lanier J. *Who owns the future*. New York: Simon & Schuster, 2013.
5. Фрейбергер П., Свейн М. *Пожар в Долине: история создания персонального компьютера*. Группа Дарнэл, 2000.
6. Баранова Е.А. *Конвергентная журналистика. Теория и практика*. Москва: Российский государственный социальный университет, 2014.
7. Дедова О.В. О гипертекстах: «книжных» и электронных. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2003; № 3: 106 – 120.
8. Burnett R. Technology, learning and visual culture. *Silicon literacies*. 2002: 141 – 153.
9. Kress G., van Leeuwen T. *Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
10. Чэнь Я. *Методика обучения иностранных студентов базисным экономическим понятиям (на материале контрактов)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
11. 王宪荣. 俄语中汉语口音的表现. *中国俄语教学*. 1982; № 3: 56 – 63. (Ван С. Китайский акцент при говорении русского языка. *Обучение русскому языку в Китае*. 1982; № 3: 56 – 63).
12. 赵敏善. *俄汉语言文化对比研究*. 军事谊文出版社, 1996. (Чжао М. *Сравнительное исследование русского и китайского языка и культуры*. Пекин: Военное издательство Ивэнь, 1996).
13. 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).
14. 张德禄. 多模态话语理论与媒体技术在外语教学中的应用. *外语教学*. 2009; № 30 (4): 150 – 20. (Чжан Д. Применение теории мультимодального дискурса и медиатехнологий в обучении иностранным языкам. *Обучение иностранному языку*. 2009; № 30 (4): 15 – 20).
15. 张德禄. 多模态外语教学的设计与模态调用初探. *中国外语*. 2010; № 3: 48 – 53. (Чжан Д. Предварительное исследование дизайна и модального вызова мультимодального обучения иностранным языкам. *Иностранный язык в Китае*. 2010; № 3: 48 – 53).
16. 孙天义. 认知负荷的理论及主要模型. *心理研究*. 2012; № 5 (2): 93 – 96. (Сунь Т. Теории и основные модели когнитивной нагрузки. *Психологическое исследование*. 2012; № 5 (2): 93 – 96).
17. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд. *Перспективы науки и образования*. 2020; № 4 (46): 74 – 98.
18. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом*. 2018; № 5: 94 – 100.

References

1. Omel'yanenko V.A., Remchukova E.N. Polikodovye teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 66 – 78.
2. Bush V. As we may think. *The Atlantic Monthly.* 1945; July: 101 – 108.
3. Nelson T. A *File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate*. New York, 1965. Available at: https://ru.scribd.com/document/454074/A-File-Structure-for-the-Complex-The-Changing-Andthe-Indeterminate.
4. Lanier J. *Who owns the future*. New York: Simon & Schuster, 2013.
5. Frejberger P., Svejn M. *Pozhar v Doline: istoriya sozdaniya personal'nogo komp'yutera*. Gruppa Darn`el, 2000.
6. Baranova E.A. *Konvergentnaya zhurnalistika. Teoriya i praktika*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj social'nyj universitet, 2014.
7. Dedova O.V. O gipertekstah: «knizhnyh» i `elektronnyh. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2003; № 3: 106 – 120.
8. Burnett R. Technology, learning and visual culture. *Silicon literacies.* 2002: 141 – 153.
9. Kress G., van Leeuwen T. *Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
10. Ch`en' Ya. *Metodika obucheniya inostrannyh studentov bazisnym `ekonomicheskim ponyatiyam (na materiale kontraktov)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
11. 王宪荣. 俄语中汉语口音的表现. *中国俄语教学*. 1982; № 3: 56 – 63. (Van S. Kitajskij akcent pri govorenii russkogo yazyka. *Obuchenie russkomu yazyku v Kitae*. 1982; № 3: 56 – 63).
12. 赵敏善. *俄汉语言文化对比研究*. 军事谊文出版社, 1996. (Chzhao M. *Sravnitel'noe issledovanie russkogo i kitajskogo yazyka i kul'tury.* Pekin: Voennoe izdatel'stvo Iv`en', 1996).
13. 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).
14. 张德禄. 多模态话语理论与媒体技术在外语教学中的应用. *外语教学*. 2009; № 30 (4): 150 – 20. (Chzhan D. Primenenie teorii mul'timodal'nogo diskursa i mediatehnologij v obuchenii inostrannym yazykam. *Obuchenie inostrannomu yazyku*. 2009; № 30 (4): 15 – 20).
15. 张德禄. 多模态外语教学的设计与模态调用初探. *中国外语*. 2010; № 3: 48 – 53. (Chzhan D. Predvaritel'noe issledovanie dizajna i modal'nogo vyzova mul'timodal'nogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannyj yazyk v Kitae*. 2010; № 3: 48 – 53).
16. 孙天义. 认知负荷的理论及主要模型. *心理研究*. 2012; № 5 (2): 93 – 96. (Sun' T. Teorii i osnovnye modeli kognitivnoj nagruzki. *Psihologicheskoe issledovanie.* 2012; № 5 (2): 93 – 96).
17. Lebedeva M.Yu., Veselovskaya T.S., Kupreschenko O.F. Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya cifrovyh tekstov: mezhdisciplinarnyj vzglyad. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2020; № 4 (46): 74 – 98.
18. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. Autentichnyj tekst i autentichnaya yazykovaya sreda v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2018; № 5: 94 – 100.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 37.013.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-179-182

***Astashchenko E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, National Research Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: gedda@inbox.ru*

***Koverina M.S.**, senior teacher, National Research Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: marika11111@rambler.ru*

THE ROLE OF GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (UP TO LEVEL A2) IN PREPARATORY FACULTIES OF TECHNICAL UNIVERSITIES. The article examines the role of grammar in teaching Russian to foreign students (up to level A2). The researchers study the specifics of understanding the synthetic nature of language acquisition and therefore the need for a comprehensive presentation of grammatical material. The Lexical Approach, popular in Western European and American methods of teaching foreign languages, which were analyzed in detail by M. Lewis at the end of the XX century, at the same time these approaches are becoming widespread in Russia. The most authoritative educational and methodological complexes are based on this Western experience, despite the specifics of the Russian language, with a developed case system, various ways of word formation, and a multi-hundred lexicon. The researchers analyzes the role of Russian grammar in the complex process of teaching Russian grammar at the Breakthrough level and partly Waystage level, relying on the weighty opinion of the author of the world-famous textbooks on the language, M. Swan. The comprehensive understanding of grammar, but only as constituents of the words and collocations, in most cases cannot be the result of learning languages, so it is advisable to use it together with the Lexical Approach — even at an early stage of learning Russian. Conclusions are illustrated with some examples of tasks that can be used in the lessons to develop grammatical skills, as well as receptive and productive communication skills.

Key words: **role of grammar, lexical approach, language pattern, chunk, Russian as a foreign language, interactive environment, communication.**

***Е.В. Астащенко**, канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: gedda@inbox.ru*

***М.С. Коверина**, ст. преп., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: marika11111@rambler.ru*

РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ДО УРОВНЯ А2) НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается роль грамматики в обучении русскому языку иностранных студентов (до уровня А2), а также предпринимается попытка уяснения синтетического характера усвоения языка и потому – необходимости комплексного преподнесения грамматического материала. Лексический подход (The Lexical Approach), популярный в западноевропейской и американской методиках обучения иностранным языкам, который подробно проанализировал М. Льюис в конце XX в., тогда же становится всё более распространённым и в России. Наиболее авторитетные учебно-методические комплексы базируются, в том числе, и на этом западном опыте, несмотря на специфику русского языка с развитой падежной системой, различными способами словообразования, многосотенным лексиконом. В данной статье исследователи пытаются проанализировать роль русской грамматики в комплексном процессе обучения РКИ на начальном этапе (преимущественно на элементарном уровне), полагаясь на весомое мнение автора всемирно известных учебников по языку М. Свона. Усвоение грамматики как таковой в большинстве случаев не может быть итогом изучения языка, поэтому целесообразно использовать её вкупе с лексическим методом – даже на раннем этапе обучения. Выводы в данной статье иллюстрируются некоторыми примерами заданий, которые могут быть использованы на занятиях для проверки грамматических навыков, а также рецептивных и продуктивных коммуникативных умений.

Ключевые слова: **роль грамматики, лексический подход, языковой паттерн, чанк, русский язык как иностранный, интерактивная среда, коммуникация.**

Важную роль грамматика занимает при изучении любого иностранного языка, в том числе, конечно, русского как иностранного. Она является основой, которая необходима для полноценного общения на изучаемом языке. Без знания грамматической структуры иностранного языка овладеть им как средством общения практически невозможно. Если взрослый носитель языка соблюдает грамматические нормы автоматически, поскольку их прививали с младенчества, то иностранцу надо целенаправленно выработать данный механизм за более короткий срок. Величайший методист EFL Майкл Свон (Michael Swan), автор книг «Practical English Usage», «How English Works: a Grammar Practice» и многих других, доказал, что «грамматика не обязательно должна быть тяжелой или скучной», и заново открыл преподавателям языков её важность «при рассмотрении вопроса о модальности». Он показал на простых примерах, что «недостаточно просто иметь словарный запас, чтобы эффективно общаться». Однако также лингвист предостерёг молодых преподавателей и стажёров от злоупотребления «чистой» грамматикой – вне контекста [1].

Грамматика русского языка в системе обучения иностранных слушателей занимает ведущее место, так как имеет сложную систему форм – синтаксических, словообразовательных, морфологических, сложную предложно-падежную и видовременную систему. Но следует отметить, что без фонетики и лексики, «чистая» грамматика бессильна выполнить когнитивную, коммуникативную, волюнтативную, эмотивную и тем более аккумулятивную функции, которые связаны с проблемами референции и инференции [2, с. 136]. Также, чтобы пользоваться языком как средством общения, слушатель должен владеть такими видами речевой деятельности, как чтение, письмо, аудирование, говорение, уже немыслимые вне лексики и синтаксиса.

Когда иностранные слушатели изучают грамматику русского языка, они должны придерживаться следующих целей:

1) правильно понимать иноязычное высказывание;
2) правильно строить иноязычную речь;
3) сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать подходящие грамматические формы и конструкции [3, с. 168].

Получается, что грамматика является лишь инструментом для выражения мыслей слушателя на русском языке. Без знания грамматических конструкций учащийся не сможет правильно выразить, например, наличие или отсутствие возможности для совершения действия. Он сначала должен усвоить конструкцию: *кто + может + инф. / кто + не может + инф.* Или, например, *выразить желания / нежелания* через конструкцию: *кто + хочет / не хочет + инф.* Или *выражение необходимости* через конструкцию: *кто + должен + инф.* В наиболее авторитетных учебно-методических комплексах данные конструкции предлагается учить как грамматические закономерности (языковые паттерны), неотделимые от чанка («lexical chunk»). Именно по этой причине преподаватели РКИ обычно не вдаются в подробности соединения элементов: не объясняют, например, что это составное глагольное сказуемое, в отличие от глагола в форме сложного будущего, который является простым глагольным сказуемым, тем более преподаватели не указывают частеречную принадлежность слов «должен/готов/способен/намерен» и, конечно, подключают лексический подход (в форме диалогов, ролевых игр и т.п.). Иначе вместо необходимого для элементарного уровня (breakthrough level), который считают уровнем выживания (survival level), лексического запаса для коммуникации есть риск сформировать страх перед изучением нового языка, со столь сложным для А1 грамматическим опытом. Лексический подход важен и при изучении слов категории состояния, одно из которых «– Как дела? – Хорошо» предлагается обычно на первом занятии. Обычно преподаватели задают вопрос «как?» и предлагают выбрать ответ из ряда уже готовых предикативных наречий – с заранее известными студентам лексическими значениями (плохо – хорошо, тепло – холодно). Лексический подход необходимо подключить особенно при работе с модальными значениями (надо, нужно, необходимо, нельзя, можно, невозможно), демонстрируя смысл посредством моделирования жизненной ситуации, с помощью картинок и фотографий, лучше – с помощью подключения коммуникативных вспомогательных устройств (технических средств коммуникации, компьютерных игр, мобильных приложений [4]).

Ещё сложнее обойти стороной лексический метод на более высоком уровне владения, когда важной в общении становится лексическая сочетаемость. Например, носитель языка может затрудниться в выборе между глаголами в сочетаниях *понести, претерпеть, потерпеть ущерб/ урон/ убытки* и ещё сложнее будет россиянину без филологической подготовки выбрать глагол, употребляемый с прямым дополнением: *неудача, крах, поражение*. Носитель языка может нарушить также синтаксические нормы типа «*внимание было уделено на факты*», *«перечитав статью, у редактора возникли сомнения»*. Однако те трудности, с которыми может столкнуться иностранец, включают не только подобные сложные случаи. Помимо того, что сложно объяснить, почему *составляют мнение и представление* (а близкие им по значению слова *позиция и образ* не могут стать прямым дополнением при этом глаголе), также можно *составить акты, планы на будущее*, а *перспективу* нельзя *составить*, почему *экзамен сдают, а диссертацию защищают,* есть ряд глаголов, не вызывающих затруднение у носителей языка. Можно привести в качестве примера те, которые даны в заданиях на лексическую сочетаемость в УМК «Дорога в Россию»: *организовать, устроить, учредить, создать, отметить, произвести впечатление, иметь успех* со словами *праздник, фильм, пьеса, картина, театр, свадьба*. У иностранного студента нет уверенности (и у google translate тоже), что *свадьбу* нельзя *создать* или *учредить,* а *фильм* нельзя *организовать* или *устроить*. Что касается стёртых метафор, то это самое сложное: например, у английского чайника не носик, а «горлышко» (желоб – spout). В речи иностранцев существуют устойчивые штампы, которые никогда не придут в голову носителю языка: например, в разных культурах *ставят, вешают и кладут разные вещи* (почему *книга лежит, а ваза стоит*?), и, если *суп*, возможно, происходит от персидского слова или от арабского слова شـرب – «*пить*», из транскрипции которого в русском языке образовался ещё и *щербет*, неудивительно, что арабские студенты сочетают лексему *суп* с глаголом *пить*, а не *есть*. Пары *видеть, слышать – смотреть, слушать* можно объяснить через понятие **вектора**, сравнивая с глаголами *ходить, ездить – идти, ехать*. Можно показать общеизвестный буддийский символ отречения (три персонажа с закрытыми отверстиями – глазами, ушами и ртом): абсолютизация зрения и слуха наступит, когда не будет Таṇhā – от санскр. «влечения». Если нет вектора, мы не употребляем глаголы второго типа. Можно возразить, что от глагола слушать невозможен вопрос «куда?», в отличие от остальных в этом ряду, однако в русском жаргоне он весьма распространён («слушай сюда»), что кажется закономерным. *Осмотр* достопримечательностей и *осмотр* у врача вызывает не меньшее напряжение, чем *to examine* у русских школьников, разграничивающих, в том числе на уровне лексики, процедуру оценивания знаний и медицинского обследования.

Трудности понимания транзитивных глаголов в переносном значении связаны не только с редкими идиомами, но и с постоянными в повседневном общении: *обойти вниманием, обойтись без чего-либо; привести пример, прийти к выводу; дождь/снег идёт; принести неудачу; модно что-либо носить, платье кому-либо идёт;* идиоматическое выражение в бессубъектном предложении *кому-либо повезло* или *понадобится*, причём в безличном (и без ожидаемой подсказки творительного падежа типа *ветром сорвало крышу, снегом засыпало дом,* которые можно переделать из пассивной конструкции в активную, чтобы понять смысл). Язык специальности для начинающих, как и научный стиль в целом, также полон метафор [5, с. 189], особенно связанных с глаголами движения *(привести к общему знаменателю, вести журнал, дневник, блог)*. Лексический подход необходимо задействовать и для наречий. Не стоит говорить «я тотально рад», «я абсолютно хорошо себя чувствую», равно как существует множество упражнений на разграничение totally, completely, absolutely, really, extremely, strongly, highly, awfully, deeply, greatly, cardinally, radically. Хотя, конечно, стилистическое разграничение наречий меры и степени и в EFL [6], и в РКИ проводится преимущественно примерно со второго сертификационного уровня [7, с. 13]. Примерно к уровню В1 необходим и активный запас фразеологизмов, однако одно из автори-

тетных новейших тестирований [8, с. 29] включает и проверку идиом: в сочетании *«делать то, что говорит/заговорит сердце»* грамматически верны оба варианта. Необходимо всё-таки попытаться, не вдаваясь в теорию функциональных стилей речи, сформировать контекст для употребления иностранцем того или иного наречия меры и степени. Несмотря на важность формирования грамотной речи у иностранцев, в методике РКИ введены такие понятия, как коммуникативно незначимые ошибки (КНЗО), которые не нарушают нормы изучаемого языка и не ведут к нарушению коммуникации, и коммуникативно значимые ошибки (КЗО), влияющие на ход коммуникации [9], которые ведут к непониманию смысла отдельной фразы или разговора в целом. Наиболее типичными КЗО являются лексико-грамматические ошибки, приведём некоторые из них: нарушение видовременных отношений: *Иван часто сказал по телефону; когда Анна отдыхает, она посмотрит телевизор; куда ты ходишь сейчас*?; нарушение в согласовании и управлении*: моя подруга изучает в университет; хорошо зимой ездить деревня; мы приехали в Москва только утро;* нарушение морфологической нормы: *он прочитал более хужее, чем она* (ошибочное образование формы прилагательного), *будет сдать* (ошибочное образование формы глагола сложного будущего времени); *Антон – трудолюбиМый человек, скучание, покупание* (неправильное словообразование) и т.п.

Слушатели должны не только учить наизусть речевые формы и конструкции, но и понимать их значение, уметь использовать в речи. Так как самым главным в изучении любого иностранного языка, конечной целью, конечно же, является свободное общение на этом языке.

В методике РКИ существует представление о трёх видах языковой компетенции (языковая, речевая, коммуникативная) [10], которые обязательно должны быть сформированы у иностранных учащихся.

Многие методисты задаются вопросом, как лучше изучать грамматический материал, какие виды речевой деятельности могут приходить на помощь (говорение, чтение, письмо, аудирование).

Следует отметить, что объяснение грамматического материала на уроке не должно занимать много времени, так как именно практика развивает речевые навыки и умения студентов. Любая грамматическая конструкция запоминается лучше, когда используется в речи. На каждом уровне предполагается отбор определённого грамматического материала. Предъявлять учащемуся на уроке надо минимальное количество грамматических конструкций, чтобы слушатель не путался и не терял мотивацию к обучению.

Чтобы начать обучать русскому языку как иностранному, преподавателю надо определить, какой грамматический материал надо изучать. В практике преподавания РКИ определён тот основной грамматический материал, который должен быть освоен иностранным слушателем в первую очередь: род, число, падеж имени существительного и сочетание его с именем прилагательным; личные и притяжательные местоимения; глаголы движения и вид, время глагола; главные члены предложения и способы их выражения; порядок слов в простом предложении. Одновременно с этим преподаватель должен обучать русскому произношению и интонации [3]. Для быстрого понимания и запоминания грамматических конструкций на уроках РКИ используются разные виды наглядности, таблицы, речевые модели, презентации и т.п.

При проверке знаний грамматического материала слушатели выполняют разные виды упражнений, которые нужны для выработки необходимых умений и навыков применять их в практике устной и письменной речи.

Приведём ниже примеры некоторых заданий, которые можно использовать на уроке для закрепления пройденного грамматического материала, взяв за образец учебно-методические пособия для технического профиля [11; 12; 13]:

1. Данные существительные напишите во множественном числе.

Кнопка, рейсшина, градус, чертёж, цифра, карандаш, линия, измеритель.

2. Поставьте данные существительные в родительном и предложном падежах в единственном числе. *Образец: дорога (именительный падеж); дороги (родительный падеж); о дороге (предложный падеж).*

Черчение, физика, здание, транспортир, число, земля, доска, циркуль.

3. Дописать окончания существительных.

В тишин..., в тетрад..., на площад..., в карман..., от дерев..., к здании... .

4. Из данного текста выпишите все имена существительные и укажите падеж. (Можно предложить будущим специалистам этот текст в качестве диктанта): *Архитектор — это древняя профессия. Архитекторы разрабатывают макеты разных городов и посёлков, проектируют различные объекты: фабрики, дома, магазины, школы. Данная профессия даёт возможность заниматься реконструкцией старых городов и памятников архитектуры, разработкой природного ландшафта: скверов и парков. Архитектор может принимать участие в создании необычного облика города, в котором будут гармонично сочетаться история и современность. Архитектор может подарить людям возможность жить в новых домах, сохранит городские памятники, спроектирует новые улицы.*

5. Поставьте слова в скобках в нужной форме.

Наше общежитие находится (спокойный зеленый район).

На (студенческие встречи) мы поем национальные песни.

6. Ответьте на вопросы, используя слова в скобках.

Чей это кабинет? (декан, преподаватель, инженер, архитектор).

Какая это кафедра? (русский язык, архитектура, математика).

7. Составьте предложения из данных слов.

Они, подойти, деканат, к.

Анна, учебник, показать, русский язык, младшие сестры.

8. Выберите в скобках глагол несовершенного или совершенного вида и поставьте его в нужной форме.

Раньше друзья часто (встречаться – встретиться) друг с другом.

Скоро я (становиться – стать) инженер.

9. Подберите прилагательные к существительным.

Книга, ручка, бумага, карта, инструменты, угол, университет, задание.

10. Подберите антонимы к подчеркнутым словам.

Много работать, трудно учиться, интересный проект, одинаковые знаки.

11. Составьте предложения со следующими сочетаниями во всех падежах.

Наши успехи, наши студенты, наш университет.

12. Подберите существительные к глаголам и придумайте предложения с данными словосочетаниями.

Встречать – встретить (кого?)

Прокладывать – проложить (что?)

13. Авторы УМК «Привет, Россия! Учебник русского языка. Элементарный уровень (А1)» предложили тип задания на определение вида глагола путём сравнения ситуаций (вторая представлена в номинативном предложении, уже привычном студентам) [14, с. 216]:

Она выпила кофе. 1. Кофе уже нет. 2. Кофе ещё есть.

14. Автор УМК «Приглашение в Россию» предлагает задания на лексическую сочетаемость уже с первых уроков, особенно эффективно в тематическом блоке, связанном с образованием [15, с. 13], где предоставлен множественный выбор вариантов ответа (ответов):

Сдавать (… экзамен), получать (… высшее образование), защищать (… выпускную квалификационную работу).

Задания этого типа (осложнённые идиомами и варваризмами) встречаются у авторов инновационного мотивирующего УМК «Точка Ру» Олии Долматовой и Екатерины Новачац (Olia Dolmatova, Ekaterina Novacac):

Проводить, поставить, проверить … время, лайк, почту [16, с. 125].

Следует отметить, что при выполнении упражнений должны не только отрабатываться грамматические навыки и простейшие коммуникативные акты, но развиваться способности к продуцированию речи и пониманию иной культуры, чему немало способствуют речевые паттерны [17]. Необходимо, чтобы иностранец смог применить полученные знания в разных формах общения.

Библиографический список

1. Swan M. *What exactly is grammar?* Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-grammar-michael-swan
2. Матханова И.П. Референция, инференция и описание семантики высказывания. *Сибирский филологический журнал*. 2011; № 3: 136 – 144.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
4. Pourdana N., Payam N., Yousefi F. Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2021; Vol. 6, № 7.
5. Славгородская Л.В. Об использовании образных средств в языке современной физики. *Функциональный стиль научной прозы*. Москва: Наука, 1980: 186 – 198.
6. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Clarendon Press, 1998. Available at: https://www.researchgate.net/publication/264937924_Prefabricated_patterns_in_advanced_EFL_writing_collocations_and_formulae
7. Андрюшина Н.П., Макова М.Н. *Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2019.
8. Косарева Е.В., Никифорова А.В., Дубинина Н.А., Ильичёва И.Ю., Лейфланд Бернтссон, Л.В., Птюшкин Д.В. *Тесты по русскому языку: А2. Открытые экзаменационные материалы*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2020.
9. Епихина Е.М. Речевая девиация как эмблематическая коммуникативная ошибка. *Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики*: материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Волгоград, 2012.
10. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.
11. Фролова О.В. *Практикум по РКИ. Элементарный уровень: Сборник контрольных заданий*. Москва: Издательство МИСИ-МГСУ, 2014.
12. Клименко С.В. *Русский язык как иностранный. Базовый уровень*. Москва: Издательство МИСИ-МГСУ, 2018. 48 с.
13. Тимошенко Т.Е., Подвойская Н.Л. *Русский язык для иностранных студентов. Теория и практика (А2–В1)*. Аудиокнига. НИТУ МИСиС. Available at: https://child-class.ru/russkiy-yazyk-dlya-inostrannyh-studentov-teoriya-i-praktika-a2-v1-t-e-timoshenko

14. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. *Привет, Россия! Русский язык как иностранный: Элементарный уровень (А1)*. Москва, 2020.
15. Корчагина Е.Л. *Приглашение в Россию. Элементарный практический курс русского языка. Рабочая тетрадь*. Москва: Русский язык. Курсы, 2016.
16. *Точка Ру. Tochka Ru. Russian course A2. Textbook + Workbook*: учебный курс из 2 книг по русскому как иностранному языку Москва: Издательство «Перо», 2019.
17. Савицкая Е.В. Когнитивные паттерны языкового мышления. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2020; № 3. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK320.pdf

References

1. Swan M. *What exactly is grammar?* Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-grammar-michael-swan>
2. Mathanova I.P. Referenciya, inferenciya i opisanie semantiki vyskazyvaniya. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2011; № 3: 136 – 144.
3. Kryuchkova L.S., Moschinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
4. Pourdana N., Payam N., Yousefi F. Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2021; Vol. 6, № 7.
5. Slavgorodskaya L.V. Ob ispol'zovanii obraznyh sredstv v yazyke sovremennoj fiziki. *Funkcional'nyj stil' nauchnoj prozy*. Moskva: Nauka, 1980: 186 – 198.
6. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Clarendon Press, 1998. Available at: https://www.researchgate.net/publication/264937924_Prefabricated_patterns_in_advanced_EFL_writing_collocations_and_formulae
7. Andryushina N.P., Makova M.N. *Trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. II sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2019.
8. Kosareva E.V., Nikiforova A.V., Dubinina N.A., Il'icheva I.Yu., Lejfland Berntsson, L.V., Ptyushkin D.V. *Testy po russkomu yazyku: A2. Otkrytye `ekzamenacionnye materialy*. Sankt-Petrburg: Zlatoust, 2020.
9. Epihina E.M. Rechevaya deviaciya kak `emblematicheskaya kommunikativnaya oshibka. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki i lingvistiki*: materialy 4-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 2012.
10. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.
11. Frolova O.V. *Praktikum po RKI. `Elementarnyj uroven': Sbornik kontrol'nyh zadanij.* Moskva: Izdatel'stvo MISI-MGSU, 2014.
12. Klimenko S.V. *Russkij yazyk kak inostrannyj. Bazovyj uroven'*. Moskva: Izdatel'stvo MISI-MGSU, 2018. 48 s.
13. Timoshenko T.E., Podvojskaya N.L. *Russkij yazyk dlya inostrannyh studentov. Teoriya i praktika (A2-V1)*. Audiokniga. NITU MISiS. Available at: https://child-class.ru/russkiy-yazyk-dlya-inostrannyh-studentov-teoriya-i-praktika-a2-v1-t-e-timoshenko
14. Stepanenko V.A., Nahabina M.M., Kol'ovska E.G., Plotnikova O.V. *Privet, Rossiya! Russkij yazyk kak inostrannyj: `Elementarnyj uroven' (A1)*. Moskva, 2020.
15. Korchagina E.L. *Priglashenie v Rossiyu. `Elementarnyj prakticheskij kurs russkogo yazyka. Rabochaya tetrad'*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2016.
16. *Tochka Ru. Tochka Ru. Russian course A2. Textbook + Workbook*: uchebnyj kurs iz 2 knig po russkomu kak inostrannomu yazyku Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2019.
17. Savickaya E.V. Kognitivnye patterny yazykovogo myshleniya. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2020; № 3. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK320.pdf

Статья поступила в редакцию 22.03.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-182-184

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*
Kim O.E., *student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: olyakim06@mail.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT IN RUSSIAN UNIVERSITIES AS AN EFFECTIVE MEASURE FOR ADAPTING FOREIGN STUDENTS. The article considers the concept of pedagogical support as one of the effective measures for the successful adaptation of foreign students. The definition of adaptation as a critically important parameter of the inclusion of an individual in the existing conditions of life is given, aspects, directions and stages of the adaptation process are described. The authors of the article present a plan of pedagogical support for foreign students in a domestic university and analyze its key factors – the general creative educational activity of teachers and foreign students, self-realization and self-training of the latter. To confirm the effectiveness of the proposed measures of pedagogical support, the results of an experimental verification of a constant experiment with the experimental and control groups of subjects are presented.

Key words: **pedagogical support, adaptation, foreign students, self-development, self-organization, creative educational environment, independent work of students, constant experiment, self-regulation.**

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*
О.Е. Ким, *студент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: olgakim06@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕРА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья рассматривает понятие педагогической поддержки как одной из эффективных мер успешной адаптации иностранных студентов. Дано определение адаптации как критически важного параметра включения индивида в существующие условия жизнедеятельности, описаны аспекты, направления и этапы процесса адаптации. Авторами статьи представлен план педагогической поддержки иностранных обучающихся в отечественном вузе и его ключевые факторы – общая креативная образовательная активность преподавателей и студентов-иностранцев, самореализация и самоподготовка последних. Для подтверждения эффективности предлагаемых мер педагогической поддержки приведены результаты опытно-экспериментальной проверки констатирующего эксперимента с экспериментальной и контрольной группами испытуемых.

Ключевые слова: **педагогическая поддержка, адаптация, иностранные студенты, саморазвитие, самоорганизация, креативная образовательная среда, самостоятельная работа студентов, констатирующий эксперимент, саморегуляция.**

Произошедшие в современном мире изменения, развитие межкультурных, политических, экономических, социальных контактов породили необходимость в расширении образовательных границ. В XXI веке качество высшего образования выдвигает особые требования к уровню подготовки специалистов в различных областях. Ряд стран выступили с инициативой создать единое образовательное пространство, и Россия не стала исключением. Налаживаются контакты с ведущими зарубежными высшими учебными заведениями, в том числе и международное педагогическое сотрудничество, в контексте современной системы университетского образования [1]. Растет количество и качество экспорта образовательных услуг. Наличие иностранных студентов с 2014 года стало одним из наиболее существенных показателей эффективности деятельности высшего учебного заведения.

В России основой вузовского образования всегда являлись фундаментальные научные знания. Ежегодно растет количество зарубежных студентов, приезжающих в Россию именно за высшим образованием. Однако в их отношении существует целый ряд факторов, негативно влияющих на развитие экспорта образования, среди которых практически полное отсутствие теоретического и практического обоснования педагогической поддержки как эффективной меры адаптации иностранных студентов к русскоязычной среде.

В новых социально-экономических условиях сейчас востребованы специалисты, которые могут легко адаптироваться к любой среде. Тем самым предполагается активное вовлечение человека в уже существующую обстановку, а также возможность создания человеком условий для личностной самореализации. Таким образом, адаптивность индивидуума стала ведущим критерием его успешности в обществе, что выдвинуло перед высшим образованием задачу подготовки таких специалистов.

Анализ философских концепций о биосоциальной природе человека, его стремлении к свободе, творческой самореализации, общению и самосовер-

шенствованию (Э. Фромм, М. Бубер, Н.А. Бердяев и др.) помогли рассмотреть адаптацию личности к иным условиям существования как процесс, в ходе которого происходит преобразование как личности адаптанта, так и условий его существования.

Анализ источников по психологии показывает, что адаптация к иной среде – процесс, касающийся включения индивида в искусственные и естественные условия или отторжения их, изменения условий его жизнедеятельности.

Существует несколько причин, из-за которых процесс адаптации иностранных студентов может вызывать трудности. Во-первых, для иностранного студента актуализируется сразу несколько аспектов адаптационного процесса:

– биологический,
– физиологический,
– социальный,
– профессиональный.

Во-вторых, для таких студентов адаптационный процесс имеет несколько тенденций:

– адаптация к самому процессу учебы,
– адаптация к социуму,
– моральная адаптация,
– адаптация в культурном плане,
– адаптация в быту [2].

В первом направлении условно можно выделить следующие фазы:

– знакомство студентов с новой микросредой,
– оценочное взаимодействие со средой,
– взаимодействие адаптанта и среды адаптации.

Указанные этапы тесно связанны с такими проблемами, как:

– изменение социального статуса индивида;
– изменение порядков учебной деятельности;
– смена социокультурных связей и стереотипов поведения;
– отсутствие навыков самостоятельной работы;
– недостаточная психологическая готовность к выбору профессии.

Механизмами адаптации к иным условиям являются стресс, фрустрация и конфликт (Ф.Б. Березин, Л.Е. Панин, Ф.Е. Василюк и др.).

Способы адаптации: неустойчивый, экстравертированный, лицемерно-конформистский, агрессивный (И.Б. Дерманова, Т.Д. Молодцова и др.).

От уровня развития самой личности зависит выбор способа. Эти механизмы и способы помогли разработать план предоставления педагогической помощи студентам из-за рубежа в процессе их адаптации к российским реалиям и особенностям получения высшего образования в нашей стране. Важна и мотивационная составляющая такой педагогической поддержки [3].

При изучении понятия «адаптация» необходимо обратиться к педагогической научной литературе, чтобы уточнить суть педагогической поддержки, которая состоит в воспитании опыта самосовершенствования у иностранных студентов и в обучении их самостоятельному созданию условий собственного личностного становления.

Исходя из этого, педагогическую поддержку можно определить как заинтересованность педагогических работников в создании и реализации определенных условий, способствующих личностному саморазвитию и самоорганизации учащихся [4].

Необходимо учитывать как готовность самих студентов к такому рода развитию, так и наличие необходимых условий обучения, которые возможно реализовать только в совместной креативной активности преподавателей и студентов-иностранцев. Это дает возможность определить первым фактором совместную креативную активность преподавателей и студентов.

Во-вторых, продуктивность адаптации к иным условиям во многом определяется их возможностью к самореализации, которая, в свою очередь, реализуется в процессе самостоятельной работы студента. Последнюю также можно отнести к факторам, определяющим успешность адаптации иностранных студентов.

Данные факторы, в свою очередь, имеют влияние на процесс адаптации только при наличии определенных педагогических условий.

Креативная образовательная среда позволяет реализовать внутренний потенциал студента, а также приобрести нужный статус в студенческом обществе, реализуя тем самым первый фактор успешной адаптации иностранных студентов.

Продуктивность адаптации иностранцев к иным условиям обучения зависит и от их способности осуществлять свою учебную деятельность. Педагогическая поддержка посредством обучения студентов эффективным способам учебной самоорганизации позволяет второму фактору, самостоятельной работе студентов, также реализоваться на более продвинутом уровне. Само обучение эффективным способам учебной самоорганизации можно также вынести третьим фактором успешной адаптации.

Для подтверждения представленных выше мер по облегчению процесса адаптации иностранных учащихся на основе апробированной методики Ю.В. Стафеевой по адаптации студентов младших курсов к учебным условиям в вузе [4] была проведена опытно-экспериментальная проверка реальной связи между креативной образовательной средой вуза и стимулированием личностного развития на экспериментальной группе студентов-иностранцев.

Анкетирование студентов-иностранцев проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Было опрошено 30 иностранных студентов-первокурсников, средний возраст участников экспериментальной группы – 20 лет.

На первом этапе анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента по методике диагностики уровня самооценки Н. Брандена [5], показал, что, приехав в Россию, иностранный студент чаще всего имеет низкий уровень самооценки, а также определенную степень неуверенности в себе, которые в совокупности могут привести к невозможности реализовать свои способности и пройти путь личностного саморазвития.

По результатам вышеуказанного констатирующего эксперимента было принято решение о создании в вузе креативной образовательной среды, позволяющей раскрыть творческий потенциал личности и реализовать его.

Для этого было разработан и организован спецкурс для педагогов, преподающих иностранным студентам по основам создания благоприятных учебных условий, к которым были отнесены такие виды учебной работы, как интерактивные лекции, мастер-классы, дебаты, а также разные виды внеучебной деятельности (спортивные соревнования, викторины, презентации, кинопоказы, посещения библиотек и музеев и т.д.).

Результаты показали (табл. 1) значительные изменения в самооценке по сравнению с исходным анкетированием. Такие результаты показывают, что креативная образовательная среда вуза способствует актуализации личностного саморазвития студентов, а значит, и их адаптации к вузу.

Таблица 1

Диагностика уровня самооценки до и после анкетирования

Уровень самооценки	*Первое анкетирование*	*Второе анкетирование*
Низкий	30%	10%
Средний	50%	40%
Высокий	20%	50%

Что касается процесса личностного саморазвития студентов-иностранцев, изначально способности иностранных студентов по итогам констатирующего эксперимента к самостоятельному осуществлению своей учебной деятельности показали недостаточное развитие.

Так, было выявлено, что большинство поступающих иностранцев не имеют четкого представления ни о специфике обучения в вузе, ни о самостоятельной учебной работе студента в России (табл. 2).

Такие результаты побудили нас апробировать программу спецкурса «Основы учебной самоорганизации иностранного студента», в процессе которого осуществлялось обучение студентов эффективным способам учебной самоорганизации и осуществлялось развитие способности к волевой саморегуляции. Спецкурс рассчитан на неделю, цель – обучить студентов эффективным приемам учебной самоорганизации, ознакомить со структурой вуза, учебной и внеучебной деятельностью. Программа состоит из лекционных занятий и рассчитана на 25 часов, включает в себя:

– экскурсию по библиотеке университета,
– входное анкетирование и тестирование,

Таблица 2

Представления иностранных студентов о российском образовании

Первое анкетирование			Анкетирование после спецкурса «Погружение в образовательную среду российского вуза»		
1. Как вы думаете, высшее образование в России похоже на образование в вашей стране?					
Да	Нет	Частично	Да	Нет	Частично
60	20	30	100	0	0
2. Считаете ли вы, что есть какая-то специфика в обучении студентов?					
Да	Нет	Частично	Да	Нет	Частично
30	30	40	90	0	10

Таблица 3

Результаты спецкурса «Основы учебной самоорганизации иностранного студента»

Вопросы	Первое анкетирование			Второе анкетирование		
	да	нет	частично	да	нет	частично
1. Насколько успешно Вы владеете тайм-менеджментом?	30	50	20	100	0	0
2. Развит ли у Вас навык пользования библиотекой и справочными ресурсами?	40	20	40	90	0	10
3. Владеете ли Вы навыком конспектировать лекции и работать с учебными пособиями?	30	20	50	100	0	0
4. Можете ли вы самоорганизоваться для эффективной подготовки к практикумам и лабораторным занятиям?	10	20	70	90	0	10

– лекторий «Университетская библиотека»,
– экскурсию по библиотеке университета,
– посещение музея истории вуза,
– лекции по следующим темам: «Специфика получения высшего образования в России», «Тайм-менеджмент», «Учебная деятельности на лекциях, практических занятиях и лабораторных», «Учебники и справочная литературы в помощь студенту», «Основы проектной деятельности», «Развитие внимания, памяти и мышления», «Стрессоустойчивость в учебной деятельности».

Курс заканчивается обсуждением полученных результатов и повторным анкетированием. Результаты апробации программы представлены в табл. 3.

Сравнение первого и второго анкетирования показало прогресс показателей личностного саморазвития и самоорганизации студентов-иностранцев учебной деятельности после прохождения спецкурса. А значит, конечные данные подтверждают, что создаваемые педагогические условия действительно влияют на адаптацию иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе.

Библиографический список

1. Шаламова О.О. Международное профессиональное сотрудничество в современном вузе. *Ученые заметки ТОГУ*. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2017; № 1-2: 227 – 234.
2. Мадорская С.М. *Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу (конкретно-социологический анализ)*. Диссертация … кандидата философских наук. Минск, 1986.
3. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов. *Материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению*. Хабаровск: Издательство: Тихоокеанский государственный университет, 2020: 36 – 40.
4. Стафеева Ю.В. *Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Петропавловск-Камчатский, 2006.
5. Бранден Н. *Шесть столпов самооценки*. Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2021.

References

1. Shalamova O.O. Mezhdunarodnoe professional'noe sotrudnichestvo v sovremennom vuze. *Uchenye zametki TOGU*. Habarovsk: Izdatel'stvo TOGU, 2017; № 1-2: 227 – 234.
2. Madorskaya S.M. *Problema social'noj adaptacii studentov k uchebnomu processu (konkretno-sociologicheskij analiz)*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Minsk, 1986.
3. Shalamova O.O. Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovyh fakul'tetov. *Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu*. Habarovsk: Izdatel'stvo: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 36 – 40.
4. Stafeeva Yu.V. *Pedagogicheskaya podderzhka adaptacii studentov mladshih kursov k usloviyam obucheniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Petropavlovsk-Kamchatskij, 2006.
5. Branden N. *Shest' stolpov samoocenki*. Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Ferber », 2021.

Статья поступила в редакцию 24.03.21

УДК 372.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-184-186

Bazarkulov S.O., *PhD in Religious Studies, senior lecturer, Department of Religious Studies and General Education, Osh State University (Osh, Kyrgyz Republic), E-mail: sbazarkulov@mail.ru*

SEARCH FOR TEACHING RELIGION IN SCHOOLS OF KYRGYZSTAN. In this article, the search for religious education in schools in Kyrgyzstan is analyzed. With the independence of Kyrgyzstan, it is aimed to teach religious and moral values in general education. In this context, in the first years, religious and moral values were taught in some schools under the name of "Iyman lesson" according to their own initiative. However, afterwards, it was officially declared that the "Iyman course" was a moral lesson, and it was stated that the religious subjects in the curriculum of the course are a part of the society culture. After the official announcement that Iyman was a moral lesson, the demand and search for religion lessons in schools continued. In 2016, the "History of Religious Culture" course was taught with trials. Later, the standards of the course were presented to the public. It is envisaged that the course will be taught in all schools in next year.

Key words: **Kyrgyzstan, teaching religion, religious education, religious tolerance, Iyman**.

С.О. Базаркулов, *д-р философии по религиоведению, доц., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: sbazarkulov@mail.ru*

ПОИСК ОБУЧЕНИЯ РЕЛИГИИ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА

В данной статье будет проанализирован поиск религиозного образования в школах Кыргызстана. С обретением Кыргызстаном независимости он направлен на обучение религиозным и нравственным ценностям в общем образовании. В этом контексте в первые годы религиозные и моральные ценности преподавались в некоторых школах под названием «Урок ыйман/веры» по их собственной инициативе. Впоследствии «Урок Ыйман» получил статус официального, было объявлено, что религиозные предметы в учебной программе курса являются частью культуры общества. После этого поиск разработок уроков религии и их форм в школах продолжились. В 2016 году дисциплина «История религиозной культуры» преподавалась в качестве эксперимента. Позже общественности были представлены ее стандарты. Предполагается, что в следующем году дисциплина будет введена во все школы.

Ключевые слова: **Кыргызстан, обучение религии, религиозное образование, религиозная толерантность, ыйман**.

Сегодня в демократических странах преподавание религии в школах считается компонентом общего образования, и проводятся исследования, посвященные ее педагогическому вкладу в развитие ребенка. Основная проблема в преподавании религии заключается в том, какие разделы следует преподавать в классе, кто определяет эти разделы и как донести это содержание до ученика.

Сегодня цель педагогики – раскрыть врожденные возможности человека и в достаточной мере удовлетворить его естественные потребности. Задача и миссия школы – не оставлять без ответа вопросы, касающиеся религии, не допускать, чтобы ребенок спонтанно находил ответы на интересующие его религиозные вопросы. Это является важным фактором формирования полноценного человека. Школа должна преподавать религию так, чтобы дать ребенку объективную возможность получить правильные ответы на свои вопросы о ней. Родители ждут от школы, что она поможет сформировать у детей их собственные убеждения и мировоззрение. Это считается их законным правом.

Религия – одна из основных потребностей каждого человека и общества. Удовлетворение этой естественной потребности – естественное явление. Если потребность не удовлетворена должным образом и в достаточной степени, человек поспешит ее восполнить, хотя и неформально. Поэтому место и роль религии в достижении целей общего образования также важны.

Сегодня в мировой практике утратил популярность аргумент о невозможности религиозного образования в государственных школах. Преподавание религии в системе общего образования – это демократическое право, и страны выполняют эту обязанность в школах по-разному. В одних странах дается конфессиональное образование, в других – внеконфессиональное религиозное образование. В Кыргызстане вопрос преподавания религии в школах стал решен только после долгих споров.

В Кыргызстане до Октябрьской революции 1917 года общее образование давалось в школах и медресе. Образование в школах было религиозным и тесно связано с исламом. Школы и медресе – это учреждения, которые играют важную роль в формировании кыргызской культуры и религиозных представлений. Выполняли важную функцию в процессе достижений определенных успехов кыргызской интеллигенцией, государственных служащих, историков, поэтов и педагогов в целом.

Основной целью школ была подготовка учеников для медресе, поэтому они часто читали Коран и обучали основным принципам и правилам поклонения исламу. Уроки вели имамы мечетей. Задача имама заключалась в том, чтобы повысить грамотность детей в его районе и научить их религиозным правилам. С другой стороны, медресе – это учреждения, которые обучают мусульман законам, обязанностям, шариату и исламу.

Распространение медресе в Кыргызстане восходит к середине 19 – началу 20 века. В 1841 году Алымбек Датка построил в Оше медресе Ак-Медресе. В 1892 году в Оше было официально зарегистрировано 7 медресе. С развитием Кохонского ханства ислам получил широкое распространение среди киргизов, а с XIX века и далее начали расти мечети и медресе [1, с. 38]. Хорошо известно, что согласно идеологии советской эпохи религия в школах не преподавалась. Наоборот, в школе существовала антирелигиозная идеология.

После обретения Кыргызстаном независимости в 1991 году процесс возвращения к национальным и религиозным ценностям в образовании возродился. В результате стал обсуждаться вопрос преподавания религии в школах. С 1991 по 2003 год по инициативе администрации школы проводился «Урок веры». В этот период по-разному формировался предмет ыйман/веры сабагы, в некоторых школах рассматривалась дисциплина национальной этики, в других – преимущественно преподавались предметы религии.

В 2003 году была разработана и официально введена в действие учебная программа «Урок ыйман/веры» для 1 – 11 классов. С официальным введением «Урока ыйман/веры» возникли проблемы с предметами этого курса. Он был переименован Министерством образования и науки в «Урок этики/адеп» из-за того, что религиозные лидеры настаивали на том, чтобы понятие «ыйман/вера» толковалось только в исламском контексте и имело религиозное содержание [2, с. 155].

В то время вопрос преподавания религии в школах рассматривался с идеологической точки зрения, несовместимой с конституционным порядком, а религиозная деятельность была запрещена на том основании, что религиозные организации отделены от государства. В результате в школах были запрещены религиозные предметы и религиозное обучение. Это был пережиток старой идеологии. По сути, оптимально эта проблема должна была решаться на научно-педагогической основе.

Страны, которые сегодня принимают секуляризм, также имеют религиозное образование в своих государственных школах. Здесь урок религии воспринимается как основное право гражданина, и государство назначает учителей из соответствующих религиозных организаций. При анализе основных прикладных подходов, связанных с религиозным образованием в школе, четыре фактора имеют приоритетное значение. Их можно сформулировать следующим образом [3]:

- форма взаимоотношений религии и государства,
- религиозное устройство страны (где принята одна или несколько религий),
- роль религии в истории и традициях страны,
- восприятие и ожидания от религиозного образования.

После официального объявления о том, что адеп/этика не является религиозным предметом, в обществе снова поднялся вопрос о преподавании религии.

В результате концепции религиозной демократии и чрезмерного либерализма в Кыргызстане возникают угрозы миру в обществе. Было отмечено, что религия – это не только фактор развития общества, но и фактор разделения и ненависти. Стало ясно, что религиозное образование играет важную роль в развитии терпимости среди верующих и неверующих в обществе. Нет разницы между крайней преданностью религии и крайней ненавистью к религии.

В 1991 году был принят первый Закон «О свободе вероисповедания и религиозных организациях в Кыргызской Республике», который направлен на построение демократического, социального и правового государства. Принятие закона открыло дорогу свободе вероисповедания в стране. Под влиянием гибкого закона религии со всего мира соревновались в распространении своей веры. Эта ситуация привела к проблемам с религиозной ситуацией в стране. Со временем религиозная ситуация не только в стране, но и в других странах стала актуальной и превратилась в серьезную проблему в повседневной жизни граждан.

Для решения и предотвращения таких проблем в религиозной сфере правительство в 2008 году внесло поправки в Закон «О свободе вероисповедания и религиозных организациях в Кыргызской Республике». Правительство сосредоточило внимание на необходимости «искоренить религиозную грамотность» будущих поколений как на одном из способов решения проблем. В связи с этим статья 6 пункт 8 нового Закона «Об образовании и религии» гласит: «Преподавание религиоведческих дисциплин, имеющих общеобразовательный характер, если это не противоречит законодательству Кыргызской Республики, может включаться в программы государственных учебных заведений» [4].

Открыт легальный доступ к религиозному образованию в школах, подготовлены и представлены проекты для общественного обсуждения гражданским обществом и соответствующими государственными органами, Министерством образования и науки [5; 6; 7]

Первой из разработанных программ по уроку религии является проект «История религии» [5]. Курс «История религии» был разработан в 2009 году общественным фондом поддержки образования «Калем». В проекте предусмотрено, что курс истории религии будет преподаваться в 7, 8 и 9 классах. Потому что утверждается, что дети этого возраста (от 14 лет) подходят для обработки и анализа вопросов о религии с точки зрения психологии развития и педагогической психологии.

Цель состоит в том, чтобы передать информацию о месте и роли религии в формировании истории человечества и цивилизации. Кроме того, он должен предоставить информацию о возникновении, развитии и распространении мировых традиционных религий, чтобы побудить будущие поколения принять гуманные национальные и религиозные ценности, соответствующие тому времени, улучшить их религиозное признание и помочь молодым людям быть терпимым к другим религиям. Следовательно, цель курса «История религии» – способствовать развитию духовного мира смысла человеческой жизни путем понимания ценностей традиционных мирских религий [5].

Другой учебный план, разработанный для урока религии, был подготовлен комиссией Министерства образования по концепции «Религиоведение» и опубликован в газете «Кутбилим» [7]. В вышеупомянутой концепции курс «Религиоведение» преподается с 1 по 11 классы. В этой концепции обсуждаются принципы преподавания, философия и подходы к религии в светской государственной школе. Целью преподавания религии является развитие толерантных социальных отношений. Он направлен на улучшение различий в понимании религиозного и светского образования в стране, устранение недоверия друг к другу на основе терпимости [7]. К сожалению, эти проекты были проигнорированы из-за политических и социальных изменений в стране.

Попытки преподавать религию в школах вновь возникли только в 2016 году. Это связано с тем, что Концепция государственной политики в религиозной сфере Кыргызской Республики, принятая Советом Безопасности в 2014 году, рассматривает вопрос преподавания религии в школах как приоритетный [8].

Министерство образования и науки разработало предметные стандарты и учебные программы для курса «История религиозной культуры». Согласно стандарту, курс «История религиозной культуры» является неотъемлемой частью социально-гуманитарного образования, а также мультидисциплинарной частью.

Вмешательство религиозных организаций в определение содержания курса, религиозное образование и продвижение религиозных учений не допускается. В процессе обучения и воспитания школа нейтральна по отношению к религии и не ставит своей целью формирование определенного отношения к религии. Цель – предоставить историческую информацию о религиях [9].

Основная цель курса «История религиозной культуры» – помочь ученикам понять роль религиозной и духовной культуры в общественном развитии, историю, обычаи, национальную самобытность и уникальность своего народа, формирование толерантной, грамотной личности, уважения к религии как неотъемлемой части человеческой культуры, гражданской и культурной идентичности всего Кыргызстана [9].

Основной задачей курса «История религиозной культуры» является духовное и нравственное воспитание учеников, формирование уважения к правам и

основным свободам человека, свободе выражения мнений, вероисповедания или атеизма, свободы религии и убеждений, независимо от расы, пола, языка, знакомство обучающихся с разнообразием религий и культурных традиций прошлого и настоящего мира [9].

Основные задачи курса в области познания:

– в этом курсе студенты узнают о разнообразии религий, культурных традиций и духовных ценностей прошлого и настоящего в мире, которые повлияли на развитие общества и цивилизации.

В поведенческой сфере:

– способность учащихся использовать современное многокультурное, многоэтническое и многоконфессиональное общество в отношениях с людьми, уважать права человека и основные свободы: свободу выражения мнений и убеждений, вероисповедания или атеистических взглядов, выбор религии независимо от расы, пола, языка; формирование уважительного отношения.

В аффективной (эмоционально-ценностной) среде:

– гармонизировать свои действия и действия других людей с национальными и общечеловеческими ценностями и нормами социальных правил, становление взглядов на основе исторически сформированных культурных, религиозных и национальных традиций, моральных и социальных правил [9].

Сегодня в стране существует давняя традиция религиозной науки, имеются случаи отсутствия опыта общественной жизни, попытки использовать религиозный фактор в политических и личных интересах. Также следует отметить, что «религиозное» незнание и низкий уровень информированности нерелигиозного населения о религии способствуют возникновению «нерелигиозного» радикализма.

В целях предотвращения угроз в сфере религии государство вводит «Историю религиозной культуры» как самостоятельный курс в государственный стандарт общего среднего образования.

Предмет «История религиозной культуры» Министерства образования и науки в 2016 году преподавался в 10 школах на конкурсной основе для 9-х классов. С 2018 года он прошел апробацию в 56 школах по всей стране. Ожидается, что в следующем учебном году его будут преподавать во всех школах. Пока рано говорить, каково будет общественное мнение о цели и содержании курса, поскольку он преподается не во всех школах.

Обсуждение курса религии в школе вновь будет рассматриваться между религиозным образованием и обучением религии. Мусульмане, составляющие большинство общества, естественно, захотят получить образование в соответствии с религией, в которую они верят. Когда это произойдет, будет конфессиональное религиозное образование, затем государство начнет продвигать идею о том, что должно быть религиоведческое образование. В результате можно преподавать урок религии между теологией и педагогикой, не нарушая светскости, улучшая знания учащихся о религии.

В заключение отметим, что преподавание религии в школах, находящихся под надзором Министерства образования и науки, – рациональный подход. Это будет полезно для обеспечения целостности страны и религиозной терпимости в Кыргызстане с демократическим, социальным, мультикультурным и религиозным множеством. Но ограничиться предоставлением информации о курсе будет недостаточно. Учитывая, что обучение и воспитание представляют собой единый процесс, урок религии должен выполнять функцию воспитания. Преподавая религию в соответствии с требованиями критического мышления, можно будет сформировать у ученика рациональное отношение к религии.

Библиографический список

1. Фуров В.Г. Мектеб. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1974.
2. Адеп сабагы. *Государственные стандарты предметного образования в школах Кыргызской Республики* Ответсвенный редактор А. Абдиев. Бишкек: Билим куту, 2006: 154 – 172.
3. Hull J.M., The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*,. IRARF, Oxford, 2001: 1 – 8. Available at: http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm
4. *О свободе вероисповедания и религиозных организациях в Кыргызской Республике*. Закон Кыргызской Республики от 31 декабря 2008 года № 282. Available at: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/202498/50?cl=ru-ru&mode=tekst
5. «Дин тарыхы» окуу предметинин концепциясы. *Кутбилим газетасы*. 2009; 9 октября, № 35 (10351): 14 – 16.
6. *Дин таануу сабагы – Жалпы билим берүүчү мектептердин 1 – 11-класстары үчүн сынак окуу программасы*. Бишкек 2009. Available at: http://www.religion.kg/?show=article&id=182
7. Кыргыз Республикасынын Дин таануучулук билим берүү Концепциясы. *Кутбилим газетасы*. 2011; 7 января, № 1 (10411): 14 – 16.
8. *Концепция государственной политики Кыргызской Республики в религиозной сфере на 2014 – 2020 годы*. Available at: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/68294
9. *«Дин маданиятынын тарыхы» курсу боюнча предметтик стандарт*. Бишкек, 2017: 1 – 26. Available at: https://www.edu.gov.kg/media/files/489b2745-e75d-4b93-a631-6f7a34a7ff5d.pdf

References

1. Furov V.G. Mekteb. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva, 1974.
2. Adep sabagy. *Gosudarstvennye standarty predmetnogo obrazovaniya v shkolah Kyrgyzskoj Respubliki* Otvetsvennyj redaktor A. Abdiev. Bishkek: Bilim kutu, 2006: 154 – 172.
3. Hull J.M., The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*,. IRARF, Oxford, 2001: 1 – 8. Available at: http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm
4. *O svobode veroispovedaniya i religioznyh organizaciyah v Kyrgyzskoj Respublike*. Zakon Kyrgyzskoj Respubliki ot 31 dekabrya 2008 goda № 282. Available at: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/202498/50?cl=ru-ru&mode=tekst
5. «Din taryhy» okuu predmetinin koncepciyasy. *Kutbilim gazetasy*. 2009; 9 oktyabrya, № 35 (10351): 14 – 16.
6. *Din taanuu sabagy – Zhalpy bilim beryychy mektepterdin 1 – 11-klasstary ychyn synak okuu programmasy*. Bishkek 2009. Available at: http://www.religion.kg/?show=article&id=182
7. Kyrgyz Respublikasynyn Din taanuuchuluk bilim beryy Koncepciyasy. *Kutbilim gazetasy*. 2011; 7 yanvarya, № 1 (10411): 14 – 16.
8. *Koncepciya gosudarstvennoj politiki Kyrgyzskoj Respubliki v religioznoj sfere na 2014 – 2020 gody*. Available at: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/68294
9. *«Din madaniyatynyn taryhy» kursu boyuncha predmettik standart*. Bishkek, 2017: 1 – 26. Available at: https://www.edu.gov.kg/media/files/489b2745-e75d-4b93-a631-6f7a34a7ff5d.pdf

Статья поступила в редакцию 20.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-186-189

Bobrovnitskaya O.S., *English teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
Email: alesja.studies@gmail.com

COLLABORATIVE WORK ON A GLOSSARY AS A WAY TO MASTER PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY BY STUDENTS AT FINANCIAL AND ECONOMIC FACULTIES. In the article the author considers benefits of students' collaborative work on an interactive glossary, which can be well integrated in the course of professionally oriented English included in the curriculum of the Financial University. A practice-oriented glossary is looked upon as an effective way to classify and organize the terminology that students encounter in educational texts. This method of learning helps students to quickly remember a great variety of new lexical units, as well as to enlarge their active and passive vocabulary. Collaborative work on a glossary also requires linguistic creativity, which helps to develop the students' soft skills, including self-management and teamwork. A glossary can also be used for improving the students' communication skills. The author shares her practical experience, giving an example of a glossary compiled in the classroom, considers the advantages and possible disadvantages of this method of learning.

Key words: **terminology, glossary, contextual usage, translation, mastering economic and business vocabulary, communicative skills, non-linguistic university, soft skills.**

О.С. Бобровницкая, *преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва,*
E-mail: alesja.studies@gmail.com

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА НАД ГЛОССАРИЕМ КАК СПОСОБ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ СТУДЕНТАМИ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье автор рассматривает практическую пользу составления интерактивного глоссария в рамках курса специализированного английского языка в Финансовом университете. Проводится анализ эффективности глоссария как средства систематизации изучаемых терминов, способствующего быстрому запоминанию лексических единиц, расширению активного и пассивного словарного запаса обучаемых. Составление глоссария – совместное языковое творчество в студенческой группе, способствующее развитию навыков самоконтроля, командного взаимодействия и межличностного общения, которые высоко ценятся работодателями. Автор статьи делится практическим опытом применения глоссария в учебном процессе, приводит пример составленного глоссария, рассматривает преимущества и возможные трудности данного метода обучения. Также рассматривается возможность применения глоссария для развития коммуникативных навыков обучаемых.

Ключевые слова: **терминология, глоссарий, контекстное употребление, перевод, овладевать словарем деловых и экономических терминов, коммуникативные навыки, неязыковой вуз, навыки межличностного общения.**

В современном мире перед молодыми специалистами – выпускниками вузов открывается множество возможностей для работы в российских и международных компаниях. Знание английского языка становится не просто преимуществом, а необходимостью. Иностранный язык может понадобиться компетентному сотруднику в зарубежной командировке, где он будет представлять интересы компании, для деловой переписки с иностранными коллегами и клиентами, для работы с документацией, а также для личного и профессионального роста – например, чтения книг и статей по своей специальности, прослушивания лекций на английском языке. По этим и многим другим причинам изучению английского языка в вузах (в том числе неязыковых) отводится важная роль и уделяется соответствующее время.

Специфика преподавания английского языка в Финансовом университете при Правительстве РФ состоит в том, что программа не представляет собой курс общего английского языка. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых происходит в рамках курса специализированного английского языка, связанного с их будущей профессией. То есть главной задачей обучения, помимо повышения уровня владения английским языком, является формирование умения молодых специалистов применять язык в своей профессиональной деятельности.

Цели и актуальность исследования. Применение глоссариев в процессе обучения английскому языку в нелингвистическом вузе само по себе не является новой практикой. Но в каждом отдельном случае преподаватель подходит к этому индивидуально, учитывая множество факторов: цели и задачи обучения, уровень языковой подготовки студентов, связь теории с практической составляющей будущей профессии обучаемых. Цель данного практического исследования – оценить эффективность применения глоссариев на аудиторных занятиях, а также для организации самостоятельной внеаудиторной работы обучаемых. Другой задачей, которую ставит перед собой автор, будет выявление способов улучшения коммуникативных навыков и навыков социальной компетенции студентов в процессе совместной работы над интерактивным глоссарием.

Тема терминосистем в современной лингводидактике уже достаточно хорошо изучена и продолжает оставаться актуальной. В частности, преподаватели Финансового университета постоянно сталкиваются с необходимостью помочь студентам упорядочить и систематизировать большое количество специальных финансово-экономических терминов. А.Ю. Широких в своих исследованиях рассматривает лингвистические и дидактические особенности разработки курса профессионально ориентированного английского языка с применением толкового словаря терминов (глоссария) [1], а также уделяет внимание зонам возможного когнитивного дисбаланса, связанным с особенностями перевода и заимствования терминов из английского языка и их функционирования в русском языке [2]. О.А. Азарова и Л.А. Швечкова анализируют целесообразность составления электронного глоссария терминов по финансово-экономическим специальностям и приводят опыт совместной работы сотрудников Финансового университета, подтверждающий, что глоссарий упрощает задачу полной унификации терминов [3]. А.В. Кузьмина рассуждает о возможном синтезе коммуникативного и когнитивного подходов при работе над терминологическим глоссарием [4]. В данной статье речь будет идти о практическом опыте совместного составления интерактивного глоссария группой студентов при участии преподавателя, а также об особенностях применения этого метода систематизации специальной лексики в группах первого и второго курса бакалавриата.

Методы и материалы. Для составления глоссария использовались толковые словари финансово-экономических терминов и англо-английские словари. Лексические единицы, вносимые в глоссарий, отбирались из учебных текстов. Для анализа эффективности проводимой работы преподавателем учитывались показатели успеваемости студентов, а также обратная связь (был проведен устный опрос в каждой группе о целесообразности ведения глоссария).

Практический опыт и результаты исследования. Студенты Финансового университета, обучающиеся по профилям «Корпоративные финансы», «Учет, анализ и аудит», «Управление бизнесом», «Финансовый менеджмент» и др., начинают изучение английского на первом курсе с базовых экономических тем. На втором и третьем году обучения разбираются темы *«Международная торговля», «Организационно-правовые основы предпринимательской деятельности», «Бухгалтерский учет и аудит».* В процессе занятий обучаемые начинают работать с большими объемами специализированной лексики и терминов, в связи с чем возникает необходимость систематизировать получаемые знания. Так как для составления глоссария обучающимся понадобятся навыки работы со словарями, будет уместным сначала коротко остановиться на них.

В современной педагогической практике аудиторная работа со словарями не всегда приветствуется. Причин для этого много: например, считается, что частое употребление словаря занимает много времени на занятии, не способствует развитию языковой догадки у студентов (т.е. умения определять значение слова из контекста). Это умение действительно является полезным навыком, но для точного понимания содержания читаемых текстов необходимо четко определять значение слов. Задача преподавателя состоит и в том, чтобы научить студентов правильно и эффективно работать со словарями и при необходимости составлять личный глоссарий, прилагая самостоятельные творческие усилия для поиска информации и получения знаний и не рассчитывая только на объяснения и помощь преподавателя.

Какие словари рекомендуется использовать? Автор данной статьи часто обращается к словарю «Академик» (https://dic.academic.ru), в котором содержится не только перевод, но и толкование финансовых терминов – как на русском, так и на английском языке. Словарь «Мультитран» постоянно пополняется действующими переводчиками и научными специалистами и может быть очень полезен при чтении и переводе текстов по финансовой и экономической, а также любой другой специализированной тематике. Электронный словарь «Reverso» содержит не только русский перевод и транскрипцию, но и примеры употребления слов в контексте, что способствует правильному пониманию их лексического значения.

При составлении глоссария обучаемым не рекомендуется использовать автоматические переводчики. Нельзя не отметить, что возможности современных технических средств перевода постоянно улучшаются и расширяются, но все же автоматический перевод часто нуждается в коррекции. Например, Google переводит словосочетание *overdraft facility* как *возможность овердрафта*, не разъясняя семантику самого понятия *overdraft* (перерасход денежных средств, превышение лимита счета). Слово *gearing* переводится как *передача* (автомобиля), хотя в финансовом английском оно означает привлечение заемного капитала и т.д. Еще большие сложности могут возникнуть у обучаемых при обратном переводе на английский. Например, слово *акция* можно перевести на английский язык по-разному: *share/stock* (вид ценных бумаг), *act* (поступок), *promotion, special offer* (специальное предложение в маркетинге) и т.д.

Нельзя недооценивать и важность правильного чтения и произношения иностранных слов. Особенность английского языка в том, что за все время его истории в нем сочетались слова, происходящие из разных и неродственных между собой языков (древнескандинавского, нормандского, кельтского, французского, латыни и других языков), отсюда и различия в правилах чтения слов. Другими словами, английские слова часто читаются не так, как пишутся, и студентам необходимо уточнять правильное произношение вносимых в глоссарий единиц.

Применение глоссариев при обучении английскому языку в Финансовом университете связано с необходимостью толкования финансово-экономических терминов, встречающихся в учебных текстах. То есть глоссарий выступает именно в той роли, в которой он всегда традиционно применялся. Как известно, *глоссарии* (от греч. *глосса/γλῶσσα – язык, речь)* представляют собой толковые словари по определенной тематике. Первые глоссарии появились в мире еще до нашей эры. В средние века глоссарии составлялись для толкования Библии, а также применялись в юриспруденции. В настоящее время глоссарии широко применяются в самых разных сферах деятельности, в частности в переводческих фирмах, где необходим единый стандарт перевода и принятые толкования слов (по крайней мере, в пределах одной компании); в изданиях книг, где встречается большое количество узкоспециализированных, устаревших или трудных для понимания слов, в публикациях произведений художественной литературы

и т.д. Одно из неоспоримых преимуществ глоссариев перед словарями в том, что в глоссарии слова можно упорядочить *по темам и разделам,* а не только по алфавиту.

Структура каждого раздела учебников английского языка, применяемых в Финансовом университете, выглядит следующим образом: в начале раздела дается текст по определенной теме, в котором выделяется лексический минимум для отработки и запоминания. Далее следуют упражнения на практическое применение и закрепление изучаемой лексики, диалоги, ролевые игры и упражнения по грамматике. Новая лексика содержит достаточно большое количество специальных финансово-экономических терминов. Преподаватели стремятся помочь студентам не просто механически заучивать, но и начать активно использовать новую лексику в своей речи.

Для более глубокого понимания и систематизации изучаемых терминов студенты могут составить как свой личный, так и общий для группы интерактивный глоссарий. Это будет проектный вид совместной учебной деятельности, направленный на расширение их словарного запаса, развитие лингвистических навыков и умений. Так как глоссарий будет предназначен для совместного использования, для его создания рекомендуется использовать удобную и легкодоступную интерактивную платформу, например, Google Sheets, облачные сервисы Яндекса или другие возможности.

Преподавателю следует заранее уточнить требования к составлению глоссария. Например:

1. Для поиска определений слов необходимо использовать надежные источники.

2. Слова вносятся в глоссарий в исходной (словарной) форме. Например, глаголы добавляются с частицей *to,* которая является признаком употребления глагола в форме инфинитива (неопределенной форме); т.е. не следует добавлять глаголы с окончанием 3 л. ед. ч. *-s*, в форме прошедшего времени и т.д.

3. Термины в глоссарии не должны повторяться.

4. Русский перевод должен быть адекватным; определение на английском языке – по возможности кратким, оно должно понятно объяснять значение термина.

5. Следует соблюдать принятое форматирование (единообразный шрифт, стиль оформления глоссария и т.д.)

Рассмотрим пример глоссария по теме *«Виды ценных бумаг» (Types of Securities),* составленного студентами второго курса Финансового университета при участии преподавателя.

Глоссарий содержит английские слова и словосочетания, их транскрипцию, определение на английском языке (definition) и русский перевод. В графе табл. “Added by” студент, добавивший лексическую единицу в глоссарий, может указать свою фамилию. Если студенты знают, как читается слово или словосочетание, транскрипцию указывать необязательно. Что касается определения на английском языке, здесь следует ориентироваться на уровень владения. Если студенты владеют английским уже достаточно хорошо (на уровне не ниже B1), то применение толкования слова, взятого из англо-английских словарей, способствует расширению словарного запаса, умению перефразировать и объяснять значение термина своими словами, находить синонимы.

По согласованию со студентами в глоссарий можно добавить и другие семантико-функциональные характеристики слов, например, указать часть речи, производные и однокоренные слова, синонимы или пример контекстного употребления. Будет уместным указать источник, из которого взят каждый пример. Предпочтительно использовать аутентичные источники, в частности англоязычные книги, электронные газеты и журналы; также это могут быть англо-английские словари издательств Cambridge University, Collins, Macmillan, Longman и др.

На начальном этапе можно ограничиться внесением в глоссарий слова или словосочетания, его транскрипции и русского перевода.

По мере изучения нового материала студенты могут самостоятельно пополнять глоссарий, а также пользоваться толкованиями, уже добавленными их коллегами и преподавателем, и редактировать их. Какие именно слова следует добавить, студенты решают сами, но при этом они берут на себя ответственность за достоверность и правильность информации.

Выводы из практического исследования

По результатам проведенного практического исследования были выявлены следующие *преимущества* составления интерактивного глоссария как способа совместного языкового творчества студентов:

– глоссарий может использоваться всей группой как справочный материал;

2.6 Types of securities				
English	**Transcription**	**Definition**	**Russian translation**	**Added by**
entitlement	[ɪn´taɪtlmənt]	something that you have the right to do or have	право	
initial outlay	[ɪ'nɪʃ(ə)l 'autleɪ]	the amount of money paid out or received at the start of a project or investment	начальные издержки, затраты на приобретение	
dividend	['dɪvɪdend]	the part of a company's profits which is paid to people who have shares in the company	дивиденд, прибыль по акциям	
capital gain		a profit from the sale of property or an investment	доход от продажи ценных бумаг, прирост капитала	

Рис. 1. Глоссарий «Виды ценных бумаг» («Types of Securities»)

2.6 Types of Securities				
English	**Transcription**	**Definition**	**Russian translation**	**Example**
entitlement	[ɪn´taɪtlmənt]	something that you have the right to do or have	право	Questions over expenses and holiday entitlement were also raised. (Times, Sunday Times, 2011)
to buy into the company		to buy part of a company, often in order to gain some control of it	купить долю в компании (акции)	Investors buy into famous companies because they want a high income on a regular basis.
going price	[ˌgəʊɪŋ praɪs]	the usual or current price, the price which is being charged now	действующая цена	«The going price is between $12 and $15 for 100 grams.»
dividend	['dɪvɪdend]	the part of a company's profits which is paid to people who have shares in the company	дивиденд, прибыль по акциям	The first quarter dividend has been increased by nearly 4 per cent.

Рис. 2. Глоссарий, дополненный примерами контекстного употребления слов

2.6 Types of Securities			
English	**Transcription**	**Russian translation**	**Added by**
stocks *(Br. E.)*		государственные ценные бумаги, акционерный капитал	
equity	['ekwɪtɪ]	акционерная доля, собственный капитал (разница между активами и обязательствами)	
listed/quoted company	[kwəutɪd 'kʌmpənɪ]	котируемая компания (акции которой зарегистрированы на фондовой бирже)	

Рис. 3.

– составление глоссария – продуктивный творческий процесс, который мотивирует студентов собирать и анализировать изучаемую информацию, формирует полезные навыки работы со специализированной лексикой;

– письмо – это один из способов запоминания информации. По мере того, как обучающиеся вносят новые лексические единицы в глоссарий, они лучше запоминают их. Поиск и чтение примеров контекстного употребления слов также способствуют их более эффективному и быстрому запоминанию;

– преподаватель может дать группе задание применить новые термины в речевых упражнениях (диалогах, разборах примеров из практики – case studies, во время ролевых игр, для подготовки презентаций и т.д.) При этом будут одновременно совершенствоваться навыки владения грамматикой; ведь для того, чтобы употребить новое слово в предложении, его нужно поставить в форму соответствующего времени, единственного или множественного числа, действительного или страдательного залога, добавить личное окончание и т.д.;

– обучаемые могут запоминать новые лексические единицы методом интервального повторения, т.е. регулярно повторяя их через определенные промежутки времени;

– совместная работа над глоссарием способствует формированию навыков социальной компетенции или так называемых «мягких» навыков *(soft skills)*: умения работать в команде, оказывать поддержку и взаимопомощь, планировать совместную работу и распределять задачи в студенческой группе. Навыки социальной компетенции высоко ценятся работодателями и станут неоспоримым преимуществом в будущей карьере;

– работа с глоссарием способствует более быстрому переходу пассивного словарного запаса в активный;

– этот вид деятельности может стать полезной мотивацией для студентов, если преподаватель выставляет дополнительные оценки за пополнение глоссария – для студентов это возможность получить более высокие баллы. Критерии выставления оценок в таких случаях следует заранее уточнить;

– еще одним фактором, повышающим мотивацию обучаемых, будет возможность сразу начать применять на практике полученные знания, так как уже на аудиторных занятиях они будут использовать новые слова и словосочетания из глоссария в своей речи;

– глоссарий облегчает подготовку к контрольным работам и сессии, давая возможность быстро повторить изученный во время семестра материал;

– в глоссарии одновременно фиксируется английский термин и его русский эквивалент, что способствует развитию навыков перевода, которые также могут пригодиться обучаемым в их будущей профессии. Хотя необходимо уточнить, что им не следует полагаться на перевод как на единственный метод запоминания слова. Многие английские слова многозначны (как, например, слово *gearing*, приведенное ранее как пример), и для правильного понимания значения слова необходимо учитывать контекст, сферу употребления, регистр речи и т.д.

К недостаткам данного средства обучения (если их можно считать таковыми) можно отнести необходимость дополнительного контроля и проверки преподавателем. Поскольку глоссарий используется группой как справочный материал, в нем не должно быть ошибок и неточностей. Также преподавателю следует уточнить, насколько обязательным будет участие каждого студента в ведении глоссария. Для ведения глоссария потребуется дополнительное время.

Подводя итог всему сказанному выше, можно сделать следующие выводы: глоссарии, широко применяемые специалистами в различных областях и в книгоиздании, могут стать эффективным средством обучения и способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции, речевых навыков и навыков социальной компетенции студентов. Использование глоссариев в рамках курса специализированного английского языка способствует расширению словарного запаса обучаемых, более быстрому запоминанию терминов и их эффективному применению на практике. Также работа с глоссарием может повысить мотивацию студентов, поскольку она упрощает процесс запоминания новых слов, подготовки к экзаменам и сессиям, дает возможность регулярно повторять изученный материал, подходить к этому процессу самостоятельно и творчески и повышать успеваемость. И, наконец, совместное языковое творчество способствует развитию навыков общения и командной работы в студенческой группе.

Библиографический список

1. Широких А.Ю. Лингвистические и дидактические особенности разработки профессионально-ориентированного курса английского языка. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 4 (77): 404 – 407.
2. Широких А.Ю. Зоны когнитивного дисбаланса в овладении иноязычной терминологией и методы дистанционного обучения в обучении студентов неязыковых специальностей. *Филология: научные исследования.* 2020; № 1: 120 – 132.
3. Азарова О.А., Швечкова Л.А. Актуальность электронной версии глоссария банковских и финансовых терминов для обучения и работы современного экономиста. *Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук.* 2017; № 3 (7): 22 – 27.
4. Кузьмина А.В. Освоение терминологического глоссария как коммуникативное задание для студентов технических вузов. *Вопросы методики преподавания в вузе:* ежегодный сборник. 2016; № 5: 158 – 166.
5. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Английский язык: экономика и финансы. *Финансово-экономическая среда (Environment):* учебник. Москва: Кнорус, 2018. Ч. 3.

References

1. Shirokih A.Yu. Lingvisticheskie i didakticheskie osobennosti razrabotki professional'no-orientirovannogo kursa anglijskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 404 – 407.
2. Shirokih A.Yu. Zony kognitivnogo disbalansa v ovladenii inoyazychnoj terminologiej i metody distancionnogo obucheniya v obuchenii studentov neyazykovyh special'nostej. *Filologiya: nauchnye issledovaniya.* 2020; № 1: 120 – 132.
3. Azarova O.A., Shvechkova L.A. Aktual'nost' `elektronnoj versii glossariya bankovskih i finansovyh terminov dlya obucheniya i raboty sovremennogo `ekonomista. *Aksioma: aktual'nye aspekty gumanitarnyh nauk.* 2017; № 3 (7): 22 – 27.
4. Kuz'mina A.V. Osvoenie terminologicheskogo glossariya kak kommunikativnoe zadanie dlya studentov tehnicheskih vuzov. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze:* ezhegodnyj sbornik. 2016; № 5: 158 – 166.
5. Dubinina G.A., Drachinskaya I.F., Kondrahina N.G., Petrova O.N. Anglijskij yazyk: `ekonomika i finansy. *Finansovo-`ekonomicheskaya sreda (Environment):* uchebnik. Moskva: Knorus, 2018. Ch. 3.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-189-191

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

Fedotova E.E., *Cand. of Sciences (Medicine), audiologist, otorhinolaryngologist of the highest category, State Autonomous Institution "Republican Hospital No. 1 – National Center of Medicine" (Yakutsk, Russia), E-mail: sakhasurdo@mail.ru*

Buldakova A.Yu., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: buldakovaaya18@mail.ru*

ACTUAL PROBLEMS OF SENSORY EDUCATION OF EARLY AGE CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE EARLY INTERVENTION SERVICE. The article discusses issues that justify the relevance of sensory education of early age children with hearing impairment in the early intervention service. Statistics on the Republic of Yakutia show the stability of the number of early age children with hearing impairment, including those in need of cochlear implantation. The work describes experience of providing early correctional and pedagogical assistance to children of this group and their families in early intervention departments. The need to educate a family raising an early child with hearing impairment and to organise a subject-developmental environment for the sensory development of children is emphasised. The survey of parents reveals an insufficient level of formation of their pedagogical competence. The analysis of the study helps draw a conclusion about the need for correctional and pedagogical work on sensory education of early age children with hearing impairment in the early intervention service.

Key words: **early age children with hearing impairment, correctional and pedagogical work in early intervention service, sensory education, pedagogical competence of parents.**

Н.А. Абрамова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*

Э.Е. Федотова*, канд. мед. наук, врач-сурдолог-отоларинголог высшей категории, ГАУ «Республиканская больница № 1 – Национальный центр медицины», г. Якутск, E-mail: sakhasurdo@mail.ru*

А.Ю. Булдакова*, магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: buldakovaaya18@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

В статье рассматриваются вопросы, обосновывающие актуальность сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушением слуха в службе ранней помощи. Статистические данные по Республике Саха (Якутия) показывают стабильность численности детей раннего возраста с нарушением слуха, в том числе нуждающихся в кохлеарной имплантации. Нами описан опыт оказания ранней коррекционно-педагогической помощи детям данной группы и их семьям в отделениях соответствующих служб. Подчеркивается необходимость сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушением слуха, организации предметно-развивающей среды с целью сенсорного развития детей. Проведенное нами анкетирование родителей выявило недостаточный уровень сформированности их педагогической компетентности. Анализ исследования позволил сделать вывод о необходимости коррекционно-педагогической работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста с нарушением слуха в службе ранней помощи.

Ключевые слова: **дети раннего возраста с нарушением слуха, коррекционно-педагогическая работа в службе ранней помощи, сенсорное воспитание, педагогическая компетентность родителей.**

В последнее время интенсивно развивается направление абилитации детей раннего возраста с нарушением слуха. Именно на возраст от 0 до 3 лет приходится 80% всех случаев нарушений слуха в детской популяции. Из них 70% выявляются в первый год жизни. Ежегодно частота появления детей с той или иной степенью снижения слуха, как показывают данные Всемирной организации здравоохранения, составляет 2,5 на 1000 здоровых новорожденных [1]. Сейчас в Российской Федерации количество детей с различными нарушениями слуха достигает более 1 млн., причем отмечается ежегодное увеличение их числа. Аналогичная ситуация также наблюдается в Республике Саха (Якутия). Исследования, проводимые Барашковым Н.А., Терютиным Ф.М., Федотовой Э.Е., выявили, что наиболее распространённым этиологическим фактором нарушений слуха на территории Якутии являются генетические нарушения, частота встречаемости которых составляет 54% [2].

Важнейшим условием ранней диагностики, диспансеризации и дальнейшего оказания психолого-медико-социальной помощи детям с врожденной тугоухостью является выполнение аудиологического скрининга. Согласно статистическим данным Республиканского сурдологопедического центра ГАУ Республиканской больницы № 1 – Национального центра медицины, в Республике Саха (Якутия) отмечается снижение числа новорожденных, поступающих с факторами риска по тугоухости под наблюдение поликлиники: в 2012 г. – 4 753 новорожденных, в 2013 г. – 3 120, в 2014 – 2016 гг. – от 229 до 297. За этот промежуток времени среднее количество впервые выявляемых детей с тугоухостью составило 99 детей. Общее число состоящих на учете детей-инвалидов по слуху достигло 460 человек, при этом впервые на инвалидность ежегодно направляются в среднем 30 детей до 3-х лет. Сегодня одним из перспективных направлений в области реабилитации глухих детей признана кохлеарная имплантация. В среднем на кохлеарную имплантацию в год направляются 16 детей раннего возраста с тотальной глухотой. В табл. 1 представлены статистические данные по выявлению детей с тугоухостью и нуждающихся в кохлеарной имплантации с 2012 по 2019 гг.

Таблица 1

Распределение детей с тугоухостью и нуждающихся в кохлеарной имплантации по годам

	Дети с впервые выявленной тугоухостью до 18 лет	Дети-инвалиды до года с глухотой	Дети-инвалиды до 3-х лет с глухотой	Кандидаты на КИ до 3-х лет
2012	86	4	5	9
2013	128	9	3	12
2014	86	2	11	13
2015	106	11	8	19
2016	126	6	6	12
2017	96	17	19	11
2018	97	16	8	8
2019	69	20	2	9

Любое нарушение слуха, врожденное или наступившее в раннем возрасте, ведет к появлению вторичных дефектов в психическом развитии ребенка. По мнению исследователей Шматко Н.Д., Пелымской Т.В., для предотвращения их появления и включения компенсаторных возможностей ребенка младенческого и раннего возраста с нарушением слуха должна быть оказана ранняя комплексная помощь специалистов [3]. Благодаря ей, как указывают ведущие специалисты Института коррекционной педагогики РАО, возможно максимальное включение ребенка к началу дошкольного возраста в инклюзивное образование [4].

В Республике Саха (Якутия) отмечается, с одной стороны, увеличение роста числа детей раннего возраста с нарушением слуха и, с другой стороны, недостаточное количество семей, получающих психолого-педагогическую помощь на первом году жизни ребенка, что обосновывает актуальность развития системы ранней помощи. В «Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» под ранней помощью понимается «комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям» [5]. В настоящее время дети раннего возраста с нарушением слуха, в том числе и с кохлеарной имплантацией, являются целевой группой программы раннего сопровождения. В программу включены такие направления работы, как скрининг-диагностика; углубленная психолого-педагогическая диагностика; разработка и реализация индивидуально-коррекционной программы [5].

Сегодня реализация данной программы в г. Якутске осуществляется на базе консультативно-консультативных центров (далее – КРЦ) и Служб ранней помощи. Так, при ГКОУ «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для неслышащих обучающихся» работает КРЦ «Гнездышко» (2015 г.) и Служба ранней помощи (2021 г.). Также отделения ранней помощи функционируют на базе ГБУ РС(Я) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» и МБДОУ ЦРР-Д/с № 2 «Оленёнок» (2013 г.), в котором также есть группа компенсирующей направленности для детей с кохлеарной имплантацией. Их деятельность направлена на выявление детей раннего возраста с нарушением слуха, формирование их психофизического здоровья, интеграцию в социум, а также сопровождение и поддержку их семей. Следовательно, мы можем сказать, что в нашей республике наблюдается положительная динамика в организации работы по раннему сопровождению детей данной целевой группы на базе служб ранней помощи.

Одним из направлений коррекционно-педагогической работы, осуществляемой в рамках реализации индивидуальной программы ранней помощи, является обучение семьи эффективным приемам сенсорного воспитания детей с нарушением слуха [5]. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. считают, что сенсорное воспитание является ключевым в развитии детей раннего возраста с нарушением слуха, так как способствует не только развитию познавательных процессов, но и активизации сохранных анализаторов (осязательных, зрительных, обонятельных), благодаря которым происходит компенсация нарушенного аппарата [3]. К задачам сенсорного воспитания детей с нарушением слуха в раннем возрасте относятся: формирование представлений о сенсорных эталонах и перцептивных действий с ними; умений самостоятельно применять их в игровой и познавательной деятельности.

Рассмотрев методики по определению уровней сенсорного развития детей раннего возраста с нарушением слуха, применяемые в работе специалистов, мы пришли к мнению, что чаще всего используется методика Николаевой Т.В., направленная на комплексную психолого-педагогическую диагностику развития ребенка раннего возраста с нарушением слуха [6]. Целью раздела «Обследование сенсорного развития» является выявление уровня практической ориентировки ребенка на такие признаки предмета, как величина, цвет и форма; уровня развития целостного восприятия [7]. Данный раздел включает следующие методики: «Складывание трехсоставной матрешки», «Складывание пирамидки», «Склады-

вание разрезанной картинки», «Группировка предметов по цвету», «Размещение геометрических форм в соответствующие гнёзда» [7].

Согласно принципу семейно-центрированности, результативность коррекционно-педагогической работы зависит не столько от адекватной оценки способностей и потенциальных возможностей ребенка, сколько от ресурсов и потребностей его семьи. Специалисты для максимального включения семьи ребенка в коррекционно-педагогический процесс по сенсорному воспитанию должны в первую очередь уточнить позицию родителей по отношению к ребенку; их владение базовыми знаниями в области специальной педагогики и психологии; способами сотрудничества в практической деятельности. Такую совокупность личностно-деятельностных характеристик В.В. Селина определяет термином «педагогическая компетентность родителей» [8]. Для выявления уровня сформированности педагогической компетентности родителей детей раннего возраста с нарушением слуха было проведено анкетирование по адаптированной методике В.В. Селиной, в основе которой лежит критериально-уровневая модель оценки педагогической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста. Методика состоит из 21 вопроса, разделенных на три блока: эмоционально-ценностный (отношение родителя к ребенку как самостоятельной ценности); когнитивный (знание закономерностей психического развития ребенка в раннем детстве); коммуникативно-деятельностный блок (особенности взаимодействия с ребенком) [8]. Каждый вопрос имеет по три варианта ответа.

Базой исследования являлись «Центр психолого-медико-социального сопровождения» ГО «город Якутск», МБДОУ ЦРР – Д/с №2 «Оленёнок» ГО «город Якутск», КРЦ «Гнездышко» при Республиканской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате. Всего в исследовании приняли участие 12 родителей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушением слуха.

Анализ приведенных ответов по первому блоку показывает следующие результаты: высоким уровнем сформированности эмоционально-ценностного компонента обладают 50% (6 человек) опрошенных. Родители характеризуются принятием ответственности за воспитание ребенка, эмоциональной близостью к нему, толерантностью в различных ситуациях, готовностью повышать уровень своей педагогической компетентности. Средний уровень имеют 8% (1 чел.) родителей. Они возлагают половину ответственности за воспитание ребенка на образовательное учреждение, не всегда учитывают его интересы и умеют принимать его таким, как есть, но имеют желание учиться методам и способам воспитания и развития своего ребенка. Низкий уровень характерен 42% (5 чел.) родителей, которые отличаются отсутствием ответственности за воспитание ребенка, эмоциональной дистанцией с ним, неумением ставить интересы ребенка выше своих и нежеланием совершенствоваться в вопросах воспитания и развития ребенка.

По результатам ответов на вопросы второго блока было обнаружено следующее: 42% (5 чел.) респондентов находятся на высоком уровне развития данного компонента. Они знают возрастные и личностные особенности своих детей, используют разные источники информации для повышения педагогической компетентности; 8% (1 чел.) родителей имеют средний уровень, что говорит об их нечетких представлениях о вопросах воспитания и развития своих детей и источниках получения информации о них; 50% (6 чел.) опрошенных обнаружили низкий уровень. Они проявляют незнание особенностей развития своих детей, недостаточную информированность об источниках получения знаний и умений.

Согласно приведенным ответам на вопросы третьего блока 50% (6 чел.) опрошенных демонстрируют высокий уровень сформированности когнитивно-деятельностного компонента. Родители активно идут на сотрудничество с ребенком, предоставляют ему самостоятельность действий, умеют использовать различные способы и приемы взаимодействия с ребенком, создавать предметно-развивающую среду. У 17% (2 чел.) родителей выявлен средний уровень. Они редко замечают успехи ребенка, не умеют правильно создавать предметно-развивающую среду. 33% (4 чел.) родителей обладают низким уровнем, который характеризуется отсутствием веры в возможности своих детей, неспособностью оказать им посильную помощь.

По итогам исследования мы попытались выявить уровни сформированности педагогической компетентности родителей в целом. Как показывает анализ ответов родителей, между компонентами педагогической компетентности есть непосредственная связь: эмоционально-ценностный уровень родителей влияет на их коммуникативно-деятельностный и когнитивный уровни. Родители, которые готовы повышать уровень своей педагогической компетентности, ищут и используют различные источники информации получения знаний, они, стремясь создавать предметно-развивающую среду, изучают возрастные и личностные особенности своих детей. Их толерантное отношение к своему ребенку проявляется в том, что родители активно идут на сотрудничество с ним, предоставляют ему самостоятельность в выборе действий, умеют использовать различные способы и приемы взаимодействия с ребенком. Именно на развитие такого уровня педагогической компетентности, на наш взгляд, должна быть направлена коррекционно-педагогическая работа с родителями по сенсорному воспитанию детей раннего возраста с нарушением слуха.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить ряд факторов, обусловливающих необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста с нарушением слуха и с их родителями, показавшими средний и низкий уровни сформированности педагогической компетентности, в службе ранней помощи. К факторам можно отнести: ежегодное увеличение числа детей раннего возраста с нарушением слуха; недостаточный уровень развития педагогической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста с нарушением слуха; значимость сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушением слуха в системе ранней коррекционно-педагогической работы.

Библиографический список

1. Эпидемиология нарушений слуха среди детей первого года жизни. *Вестник оториноларингологии*: медицинский научно-практический журнал. 2018; Т. 83; № 4: 37 – 42.
2. *Генетическая история народов Якутии и наследственно-обусловленные болезни*. Новосибирск: Наука, 2015.
3. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Ранняя педагогическая коррекция отклонений в развитии детей с нарушенным слухом. *Альманах Института коррекционной педагогики.* 2003; № 7.
4. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2019; № 36.
5. *Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года*. Москва, 2016.
6. Абрамова Н.А., Булдакова А.Ю. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста с нарушением слуха. *Современное образование: традиции и инновации*. 2020; № 3: 157 – 159.
7. Николаева Т.В. *Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом*. Москва: Издательство «Экзамен», 2006.
8. Селина В.В. *Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2009.

References

1. `Epidemiologiya narushenij sluha sredi detej pervogo goda zhizni. *Vestnik otorinolaringologii*: medicinskij nauchno-prakticheskij zhurnal. 2018; T. 83; № 4: 37 – 42.
2. *Geneticheskaya istoriya narodov Yakutii i nasledstvenno-obuslovlennye bolezni*. Novosibirsk: Nauka, 2015.
3. Pelymskaya T.V., Shmatko N.D. Rannyaya pedagogicheskaya korrekciya otklonenij v razvitii detej s narushennym sluhom. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki.* 2003; № 7.
4. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannej pomoschi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36.
5. *Koncepciya razvitiya rannej pomoschi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Moskva, 2016.
6. Abramova N.A., Buldakova A.Yu. Osobennosti sensornogo razvitiya detej rannego vozrasta s narusheniem sluha. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2020; № 3: 157 – 159.
7. Nikolaeva T.V. *Kompleksnoe psihologo-pedagogicheskoe obsledovanie rebenka rannego vozrasta s narushennym sluhom*. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekzamen», 2006.
8. Selina V.V. *Razvitie pedagogicheskoj kompetentnosti roditelej detej rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-191-194

Velikova S.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ya.velikova68@yandex.ru*

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF ANXIETY ON THE PROGRESS OF UNIVERSITY STUDENTS. The article highlights a problem of the influence of anxiety on the progress of university students in their studies. Methods by T. Spielberger, D. Moudsley, J. Taylor-Spence have been used to diagnose the anxiety level. The results obtained with their help are almost equal. The work proposes a scale of students' progress. The relationship between the indicators of personal anxiety and

academic performance in students with low and average academic performance is revealed. The necessity of leveling anxiety in students and the development of their self-confidence has been substantiated. Methodologically the research is based on Russian and foreign psychologists – A.O. Prokhorov, I.F. Berezhnoy, M.D. Ilyazova, A.V. Batarshev, K. Horney, J. Taylor-Spence, etc. The results of the study would be useful to specialists in the practical and theoretical aspects. The practical aspect is to take into account the personal qualities of students, namely anxiety, in the educational process at the university. The theoretical side of the question is the study of factors that affect the success of learning the educational material.

Key words: **student, academic performance, anxiety, level of anxiety, university, ZUN, teaching staff.**

С.А. Великова, *канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: ya.velikova68@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена изучению влияния уровня тревожности на успеваемость студентов вуза. Для диагностики тревожности применялись методики различных концепций Т. Спилбергера, Д. Моудсли, Дж. Тейлор-Спенс. Результаты, полученные с их помощью, оказались практически одинаковыми. Читателям предложена шкала успеваемости студентов. Выявлена взаимосвязь между показателями личностной тревожности и академической успеваемостью у студентов с низкой и средней успеваемостью. Обоснована необходимость снятия тревожности у студентов и развитие у них уверенности в себе. Методологической основой выступили труды отечественных и зарубежных психологов: Прохорова А.О., Бережной И.Ф., Ильязовой М.Д., Батаршева А.В., Хорни К., Дж. Тейлор-Спенс и др. Исследование представляет интерес с практической и теоретической сторон. Практический аспект состоит в учете личностных качеств студентов (а именно – тревожности) в учебно-воспитательном процессе вуза. Теоретическая значимость вопроса заключается в изучении факторов, влияющих на успешность усвоения учебного материала.

Ключевые слова: **студент, успеваемость, тревожность, уровень тревожности, ВУЗ, ЗУН, ППС.**

В последние годы эффективность обучения в вузе находится под пристальным наблюдением, как народных масс, так и правительства [1]. Высшие учебные заведения стремятся подготавливать и выпускать всё больше своих специалистов, дабы избавиться от необходимости использовать иностранных экспертов. Чтобы качественно учиться, надо испытывать удовольствие от вузовской среды, от реализации учебно-воспитательного процесса вуза. Это трудно реализуемо в связи с ежесекундно прогрессирующей проблемой тревожности, актуальной как для населения нашего государства, так и для жителей других стран. Возрастающему уровню тревожности способствуют быстро меняющиеся условия жизни (человек не успевает адаптироваться), напряжённая политическая обстановка в мире, бурный ритм жизни и многое другое. А также не менее важный фактор, влияющий на повышение тревоги – отсутствие гармонии человека с самим собой, психологических ориентиров. Цель нашего исследования – определить наличие взаимосвязи между академической успеваемостью студентов ГумИ и показателями тревожности. Для этого мы использовали шкалу самооценки личностной тревожности Т. Спилбергера-Ю. Ханина [2, с. 65], методику самооценки тревожности, ригидности и экстравертированности Д. Моусли [2, с. 69], шкалу проявлений тревоги Тейлор TMAS, вар. Немчинова [3], метод, контент-анализа рейтинговых ведомостей академической успеваемости [4].

В современной психологии принято различать понятия «тревога» и «тревожность». Под тревогой обычно подразумевается обусловленное ожиданием несчастья и предчувствием надвигающейся угрозы переживание эмоционального дискомфорта [5]. Между тем тревожность современными психологами трактуется как психическое свойство, выражающееся в предрасположенности человека к переживанию тревоги, индивидуальная психологическая черта [6].

Разные авторы выделяют сепарационный, кастрационный, невротический, психотический, объективный, параноидный и депрессивный виды тревоги [7; 8; 9].

Ч. Спилбергер проводит различие между тревожностью личностной и тревожностью ситуативной [2, с. 63]. Личностная тревожность представляет собой константное образование, которое выказывается в разлитом, длительном переживании соматического и психического напряжения, в ощущении внутренней зажатости и неуравновешенности, в подверженности вспыльчивости и волнению по малейшей причине. Ситуативной или реактивной тревожностью современные психологи зачастую именуют состояние человека в данный момент, виду её обусловленности конкретной внешней обстановкой. Учеба в вузе включает компонент овладения профессией и развития личности.

Процесс усвоения ЗУНов, регламентированный в планах и программах вуза, отражает не только учебную деятельность студента, но и процесс становления личности. Другими словами, студент – это субъект учебной деятельности. Он учится не только организовывать свою учебу, но и слушать, осознавать информацию, конспектировать, проводить исследования. Это и есть УВП вуза, детерминированный и саморазвивающийся под влиянием усвоения учебных дисциплин и взаимодействия с ППС. Белощицкий А.В. говорил: «Он может быть более или менее управляемым в зависимости от решаемых задач, содержания, методов и средств, а также потребностей и возможностей субъектов этого процесса» [10].

Таким образом, тревога и тревожность – нетождественные понятия. И тревога, и тревожность могут проявляться в поведении человека на разных уровнях человеческой организации. Тревожность имеет множество различных форм и разновидностей, а также до подросткового возраста является лишь функцией тревоги и уже позднее формируется как устойчивая личностная черта. Тревога, как и тревожность, может оказывать на человека как мобилизующий, так и дезорганизующий эффект, ввиду чего и позиции касательно данного феномена в современной психологии весьма неоднозначны.

В экспериментальном исследовании, проведенном нами, приняли участие 50 человек – студенты ГумИ ВлГУ различных направлений. Деление выборки на группы по уровню академической успеваемости проходило следующим образом: студенты, имеющие по результатам сессии по крайней мере одну оценку «удовлетворительно», были определены в группу с низкой успеваемостью; в группу со средней успеваемостью были определены студенты, сдавшие сессию на «хорошо» и «отлично»; в группу с высокой успеваемостью попали студенты, закончившие сессию на «отлично». Результаты оказались следующими: число студентов с низкой учебной успеваемостью от всей выборки составляет 25% (10 человек), со средней учебной успеваемостью – 80% (32 человека), с высокой учебной успеваемостью – 20% (8 человек).

Большинство (80%) студентов с низкой успеваемостью обладают низкой личностной тревожностью, что указывает на депрессивное или неактивное состояние с низким уровнем мотивации. Лишь 20% студентов данной группы имеют средний уровень личностной тревожности – он оптимален, является существенным компонентом для самоконтроля и самовоспитания (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Данный аспект подтверждают данные методики Д. Моудсли: 70% студентов групповой выборки обладают низкой личностной тревожностью, им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различные жизненные ситуации, сдержанность чувств. 30% – со средней тревожностью, они способны быть в меру предусмотрительны и осторожны, не склонны к излишнему риску или необоснованным опасениям. Жизненные трудности могут вызвать у среднетревожных личностей состояние активности и готовности преодолевать их. По шкале проявлений личностной тревоги 90% студентов группы находятся на среднем уровне, причем, у 60% – это «Зона полезной тревоги», показатели нижних пределов среднего уровня шкалы, 30% испытуемых находятся в «Зоне эмоционального комфорта», показатели на среднем уровне – у края высоких значений, с тенденцией к завышению (TMAS).

Анализ тревожности и академической успеваемости группы студентов-троечников показал отсутствие корреляции между показателями личностной тревожности испытуемых и уровнем их академической успеваемости по методикам Спилбергера-Ханина и Дж. Тейлора. Тем не менее наличие взаимосвязи между тревожностью и успеваемостью в данной группе удалось установить по результатам исследования с помощью методики самооценки тревожности Д. Моудсли. Коэффициент корреляции равен 0,64 при $p \leq 0,05$. (Критические значения коэффициента корреляции на выборку из 10 человек равняются 0,77 при $p \leq 0,01$ и 0,63 при $p \leq 0,05$).

Среди студентов со средней успеваемостью средним уровнем тревожности владеют 56% (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Это более или менее спокойные студенты, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами. Низкий показатель личностной тревожности наблюдается у 34% студентов подгруппы. Хочется отметить, что это может быть проявлением желания выглядеть в глазах преподавателя и сокурсников лучше, чем есть на самом деле. Именно такие студенты «шпорят» на экзаменах. Высокие результаты личностной тревожности (Дж. Тейлора) характерны для 10 студентов. Они сущий пустяк в виде разбитой тарелки или нелестного комментария о внешнем виде от случайного прохожего воспринимают как трагедию, излишне накручивают себя, испытывая стресс. Результаты методики Д. Моудсли свидетельствует об этом. 28% испытуемых этой группы – с низкими показателями личностной тревожности. Средней тревожностью обладает 66% студентов. Высокая тревожность у 6% обучающихся. Однако высокотревожные (боязливые) личности характеризуются неспособностью отстоять свою позицию, легко «стушевываются» перед натиском

энергичного противника. Высокотревожный тип личности отличается робостью, в которой чувствуется элемент покорности, униженности. Готовы выполнять всё, лишь бы их не ругали, не создать проблем.

Средний уровень (88%) методики проявления личностной тревожности распределился так: у 34% наблюдается тенденция к низким значениям; у 54% студентов – средний уровень тревожности с тенденцией к высокому (TMAS). Высоким уровнем тревожности обладают 9% испытуемых группы. Им свойственны частая смена настроения, слабый контроль над эмоциями, подверженность стрессогенности, высокая чувствительность (синзетивность). Очень высоким уровнем тревожности обладают 3% студентов, которые характеризуются усилением выраженности всех вышеперечисленных характеристик, вплоть до нейротизма личности.

Корреляционный анализ продемонстрировал наличие взаимосвязи между показателями личностной тревожности испытуемых и уровнем их академической успеваемости по всем трём методикам.

В ходе корреляционного анализа результатов тестирования мы получили коэффициенты корреляции по *методике Спилбергера-Ханина* – 0,61 (гкр. = 0,45) при $p \le 0,01$; по *методике Д. Моудсли* – 0,42 (гкр. = 0,35) при $p \le 0,05$; по *методике Дж. Тейлора* – 0,67 при $p \le 0,01$.

В группе отличников рациональный уровень тревожности, без которого невозможен качественный результат какой-либо деятельности, например, учебной, свойственен 75% студентов подгруппы (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). 25% успевающих на «отлично» владеют показателями высокого уровня тревожности. С одной стороны, они взвинчены, на взводе, налицо эмоциональная неуравновешенность, с другой – трусливость, робость. В общении с ними чувствуется напряженность. Однако высокий уровень притязаний помогает им добиваться поставленной цели. Данный процент студентов снижается в два раза, до 12% (Д. Моудсли). И этим испытуемым высокий уровень личностной тревожности может мешать принятию взвешенных решений, творческой активности и качественному взаимодействию с другими людьми. Остальные 88% – представители среднего уровня, что демонстрирует адекватную самооценку субъектом своих возможностей, гибкость целям и окружающим, адекватная реакция на успехи и неудачи, одобрение и неодобрение. Средний уровень с тенденцией к высокому и к низкому показателям распределился так: 50% и 12,5% соответственно (TMAS). Высоким и очень высоким уровнями личностной тревожности обладают 25% и 12,5%, что отражается в частой смене настроения, слабом контроле над эмоциями, подверженности стрессогенности, высокой чувствительности (синзетивности).

Корреляционный анализ тревожности и академической успеваемости группы студентов-отличников не выявил наличия корреляции между показателями личностной тревожности испытуемых и уровнем их академической успеваемости ни по одной из трёх методик.

Данный результат может свидетельствовать о независимости высокого уровня академической успеваемости студентов от показателей тревожности, какими бы выраженными они ни были. Такие студенты изначально настроены на высший балл, «красный» диплом, а потому выполняют все задания по предметам заблаговременно, готовятся к сессии в течение семестра, тем самым минуя предсессионную панику, всё это, пожалуй, во многом благодаря высокому уровню притязаний и нежеланию мириться с неидеальными результатами.

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В ходе эмпирического исследования при помощи специально отобранных методик нам удалось установить факт влияния тревожности на учебную успеваемость студентов вуза. Результаты исследования помогли зафиксировать низкий и средний уровни тревожности с тенденцией к низкому у подавляющего большинства студентов с низкой учебной успеваемостью.

2. Согласно результатам тестирования по трём разным методикам, от 70 до 80% студентов с низкой академической успеваемостью отличаются низким и преимущественно средним с тенденцией к низкому уровнями личностной тревожности, что характеризует их как слабоактивных и безынициативных студентов с низкими уровнями притязаний и мотивации, незаинтересованных в прилежной учёбе и получении высоких оценок. Иначе говоря, их попросту не тревожит проблема низкой успеваемости.

3. Средним уровнем тревожности с тенденцией к высокому обладает лишь пятая часть (20 – 30%) студентов-троечников. Вероятно, данный феномен может быть обусловлен недавно пробудившимся стремлением студента реабилитироваться и исправить сложившуюся ситуацию либо обстоятельствами, не имеющими отношения к теме исследования, к примеру, обстоятельствами жизненными.

4. У числа студентов со средней и высокой академической успеваемостью преобладает средний уровень тревожности с тенденцией к высокому, но среди них также есть личности со средним уровнем с тенденцией к низкому и высокотревожные индивиды. Рассмотрим каждую из этих подгрупп по отдельности далее. 54% – 66% студентов со средней успеваемостью обладают средним уровнем тревожности с тенденцией к высокому, что является нормой и служит старательным учащимся хорошим подспорьем для максимально продуктивной учебной деятельности. В числе «хорошистов» есть и те, чей уровень личностной тревожности ниже нормы (средний с тенденцией к низкому), таковых от 28 до 34%. Можно предположить, что их недостаточный уровень тревожности компенсируется достаточно высоким уровнем умственных способностей и легкообучаемостью. Высокотревожных студентов со средней успеваемостью наименьшая численность – 6 – 9%. Судя по всему, в их случае повышенный тревожный фон обусловливает слабый контроль над эмоциями, подверженность стрессогенности, что становится помехой, усложняющей учебный процесс (в частности, в периоды сессий и во время публичных выступлений), и, соответственно, негативно влияющей на учебную успеваемость.

5. В подгруппе студентов с высокой успеваемостью, как уже было отмечено ранее, также превалирует часть лиц со средним уровнем тревожности – 63 – 88%. Объяснить это можно тем же, чем и в случае со студентами-хорошистами – высокий интеллект и восприимчивость к обучению, а также основание для оптимизации учебной деятельности, если речь идёт о прилежных учащихся. Что же касается 12 – 38% высокотревожных студентов, то, по всей видимости, их от хорошистов с той же тревожностью отличает умение мобилизовать свою тревогу и использовать её в качестве «бустера» для достижения наибольшего успеха в учёбе.

В заключение хотелось еще раз отметить, что теоретический анализ литературы, а также проведённое эмпирическое исследование показали, что тревожность, как личностная, так и ситуационная, не является сугубо негативным свойством психики и, находясь в рамках нормы, может помочь человеку мобилизовать свои возможности. Конкретно в нашем случае – послужить хорошим подспорьем для максимально продуктивной учебной деятельности студента вуза. Негативное влияние на успеваемость и качество учебной деятельности могут оказать крайности этого феномена – недостаточный и чрезмерно высокий показатели тревожности.

На этапе диагностики нами был выявлен уровень тревожности студентов с разной учебной успеваемостью. Результаты исследования указывают на средний и высокий уровни личностной тревожности в основном в подгруппах хорошистов и отличников.

При диагностике «уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) оптимальные результаты (преобладание среднего уровня личностной и реактивной тревожности) показала подгруппа отличников, коих 75% и 50% соответственно.

Итоги диагностики с помощью «методики самооценки тревожности, ригидности и экстравертированности» (по Д. Моудсли) также показали оптимальные результаты среди студентов с высокой успеваемостью – 88% отличников обладает средним уровнем тревожности.

Наконец, при диагностике с использованием «шкалы проявлений тревоги Тейлор» удалось выявить оптимальный уровень тревожности (средний с тенденцией к высокому) в подгруппе студентов со средней успеваемостью – 54%. Однако стоит упомянуть, что отличников с тем же уровнем тревожности меньше всего на 4%.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва: Логос, 2017.
2. Елисеев О.П. *Конструктивная типология и психодиагностика личности*. Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994.
3. Дерманова И.Б. *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
4. *Положение о рейтинговой системе комплексной оценки знаний студентов университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)*. Владимир, 2005. Available at: www.VLSU.RU
5. Матвеев К.Н., Прохоров А.О. Психология психических состояний. *Тезисы докладов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов*. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020.
6. Колпаков М.Ю. *Преодоление тревоги: как рождается мир в душе*. Москва: Никея, 2015.
7. Орсильо С.М., Ремер Л. *Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе свою жизнь*. Харьков: Библиотека для человека, Гуманитарный центр 2019.
8. Скотт С. *Век тревожности. Страхи, надежды, неврозы и поиски душевного покоя*. Москва: ООО «Альпина нон-фикшн», 2016.
9. Хорни К. *Тревожность*. Москва: Смысл, 1997; Т. 2.
10. Белоножкин В.В., Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. *Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения*: монография. Воронеж: Научная книга, 2018.

References

1. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva: Logos, 2017.
2. Eliseev O.P. *Konstruktivnaya tipologiya i psihodiagnostika lichnosti*. Pskov: Izdatel'stvo Pskovskogo oblastnogo instituta usovershenstvovaniya uchitelej, 1994.
3. Dermanova I.B. *Diagnostika `emocional'no-nravstvennogo razvitiya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
4. *Polozhenie o rejtingovoj sisteme kompleksnoj ocenki znanij studentov universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh (VIGU)*. Vladimir, 2005. Available at: www.VLSU.RU
5. Matveev K.N., Prohorov A.O. Psihologiya psihicheskih sostoyanij. *Tezisy dokladov XIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlya studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh uchenyh i prepodavatelej vuzov*. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2020.
6. Kolpakov M.Yu. *Preodolenie trevogi: kak rozhdaetsya mir v dushe*. Moskva: Nikeya, 2015.
7. Orsil'o S.M., Remer L. *Osoznannost' ili trevoga. Perestan' bespokoit'sya i verni sebe svoyu zhizn'*. Har'kov: Biblioteka dlya cheloveka, Gumanitarnyj centr 2019.
8. Skott S. *Vek trevozhnosti. Strahi, nadezhdy, nevrozy i poiski dushevnogo pokoya*. Moskva: OOO "Al'pina non-fikshn", 2016.
9. Horni K. *Trevozhnost'*. Moskva: Smysl, 1997; T. 2.
10. Belonozhkin V.V., Beloshickij A.V., Berezhnaya I.F. *Sistema vysshego professional'nogo obrazovaniya: aktual'nye problemy i puti ih resheniya*: monografiya. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-194-196

***Voskresenskaya T.A**., postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

FORMATION OF CONSTRUCTIVE BEHAVIOR IN A CONFLICT AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL. The article discusses the methodology the formation of constructive behavior in conflicts in lessons of the English language with the help of comics. The relevance of this problem is due to the presence of an increased number of conflict situations from students in primary school, directly affecting the general atmosphere at school. The article describes the age characteristics of students, a technique of working with comics. The study discusses the method of applying comics to teaching English in a primary school. A lesson is shown on the example of a comic *Spiderman*, as a role-playing game with which constructive behavior is formed in the conflict of younger students. The author comes to the opinion that students, knowing the characters of the comics, participate in the educational process more actively, undergo communicative skills of constructive behavior in conflicts. There is a need for further integrated work to reduce the level of conflict and the formation of constructive behavior among students in elementary school.

Key words: **constructive behavior in conflict, comic book, comics in English class lessons, formation of constructive behavior with comics.**

***Т.А. Воскресенская,** аспирант, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается методика формирования конструктивного поведения в конфликте на уроках английского языка обучающихся начальной школы с помощью комиксов. Актуальность данной проблемы обусловлена наличием возросшего числа конфликтных ситуаций у обучающихся начальной школы, напрямую влияющих на общую атмосферу в школе. В статье описываются возрастные характеристики обучающихся, комикс, методика работы с комиксами. В исследовании рассматривается методика применения комиксов на уроках английского языка, показан урок на примере комикса «Человек-паук» как ролевой игры, с помощью которой формируется конструктивное поведение в конфликте младших школьников. Автор приходит к мнению, что обучающиеся, хорошо зная героев комиксов, охотнее участвуют в учебном процессе на уроке английского языка, тем самых отрабатывая коммуникативные навыки конструктивного поведения в конфликте. Отмечается необходимость дальнейшей комплексной работы по снижению уровня конфликтности и формированию конструктивного поведения у обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: **конструктивное поведение в конфликте, комикс, комикс на уроках английского языка, формирование конструктивного поведения с помощью комикса.**

Согласно государственному стандарту, воспитание и развитие качеств личности должно соответствовать требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника начальной школы):

– любящий свой народ, свой край, свою Родину,

– уважающий и принимающий ценности семьи и общества,

– любознательный, активно и заинтересованно познающий мир,

– владеющий основами умения учиться и способный к организации собственной деятельности,

– готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки,

– доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение,

– выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Воспитание и социализация подрастающих поколений всегда оставалась стратегическим направлением государственных служб. Так, согласно недавним изменениям «Об образовании в Российской Федерации», относящимся к воспитанию подрастающего поколения, во все образовательные программы включены воспитательные компоненты. Воспитание – это деятельность, которая способствует формированию культурной личности, мотивирует к самоопределению и социализации в обществе, содержит духовные и нравственные понятия, принятые в российском обществе. В приоритете у учителя на данном этапе является обеспечение единого отношения учеников к окружающему миру, цельному мировоззрению, последовательному поведению личности.

Поступление в первый класс – это изменение всей жизни маленького человека, который теперь зовется школьником. Ведущей деятельностью все еще остается игра, но она постепенно уступает место учебной. Ребенок обязан учиться, делать домашнее задание, подчиняться коллективу и учителю, и вот тут возникают конфликты и противоречия, так как психическое состояние в этот период очень нестабильное. Это труд, который требует организованности, дисциплины, волевых усилий ребёнка [1]. Этот период характеризуется накоплением, знаний и приобретением знаний по преимуществу. Основным условием интеллектуального развития является подражание другим, причем не имеет значение – хорошему или плохому. Дети очень внушаемы в этот период, впечатлительны [2].

Для того чтобы исследовать проблему формирования конструктивного поведения в конфликте младших школьников на уроках английского языка, мы изучили условия, при которых формируется конструктивное поведение на уроках английского языка обучающихся начальных классов.

В качестве основных *условий* мы выдвигаем:

1) моделирование конфликтных ситуаций, отраженных в изучаемых текстах (комиксах, пословицах и поговорка), играх,

2) использование игровых ситуаций для самоанализа выявления конструктивной и неконструктивной позиции в конфликте,

3) перенос анализируемых конфликтных ситуаций на себя (самоанализ развития конструктивной позиции, выделение собственных конфликтогенных свойств и качеств).

4) обучающиеся следуют за единой линией конструктивного поведения, проходящей через все уроки и разные приемы и способы, которые способствуют применению полученных знаний и умений, пониманию причин конфликтных ситуаций, а также конструктивному поведению в них. Указанные средства и условия позволяют познакомить обучающихся со всеми способами поведения в конфликтных ситуациях, а также показать на примере продуктивность выбранного конфликтного стиля поведения [3]. Все описанное ранее помогает сформулировать идею формирования конструктивной позиции у обучающихся начальной школы на уроках английского языка и во внеурочной деятельности.

Чтобы определить, насколько эффективны педагогические условия формирования конструктивной позиции в конфликте обучающихся начальной школы на уроках английского языка, необходимо обратиться к выявлению возможностей методов и подходов к обучению иностранному языку. Мы обратились к методике использования комиксов для формирования социокультурной и страноведческой компетенции.

Комикс – это рисованная история, рассказ в картинках. Комикс хорошо известен младшим школьникам, более того, они постоянно сталкиваются с героями комиксов Марвел на экранах телевизоров и в компьютерных играх. После небольшого опроса для нашего исследования была выбрана именно методика использования комикса на уроках английского языка.

В своем исследовании мы использовали совокупность различных методов:

1) метод проектов, который включает исследовательский и поисковый методы, приемы стимулирования конфликтных ситуаций и разбор их, создание проблемных ситуаций, ролевых игр на основе сюжета комикса,

2) текстуально-когнитивный метод,

3) интерактивные методы.

Методика использования комиксов на уроках английского языка в нашей стране распространена не очень широко, поэтому перед началом работы необходимо провести вводную беседу. И хотя младшие школьники, как показал опрос, хорошо знакомы, увлекаются комиксами, необходимо рассказать историю создания комиксов, виды комиксов, наиболее известные комиксы и герои разных стран.

1 Этап – мотивация к работе с комиксом. Обучающимся предлагается ознакомиться с названием / обложкой / кадром комикса и предположить, о чем он. Комикс был взят самый простой, где происходит столкновение двух героев и конфликт между ними, который перерастает в драку. Ребята переводят реплики героев, если есть затруднения, учитель выписывает незнакомые слова с переводом на доске.

На 2 этапе – комментирования – закладывается информация о культурных и страноведческих знаниях.

3 Этап – работа с текстом и иллюстрациями, которыми заменяется часть текста. Участники группы выясняли: кто главные герои, описывали их, комментировали причины ссоры, а самое главное – предлагали свои фразы и действия, которые помогли бы избежать конфликта, конструктивно выйти из него.

На 4 этапе участники разбивались на пары и разыгрывали похожую ситуацию, но с конструктивным выходом из конфликтной ситуации.

И, наконец, на 5 этапе каждая пара по очереди представляла свой вариант, в конце урока выбирался самый интересный и подходящий.

Далее учащимся получали отрывок комикса, его продолжение или конец. Учитель заранее менял местами иллюстрации, чтобы они не совпадали с текстом, либо вырезалась часть текста. На этом этапе ребятам предлагались различные задания, которые помогали сформировать лексические и грамматические навыки. В данной работе продемонстрирован англоязычный комикс «Человек-паук: Через Вселенные», на основе которого было построено занятие по английскому языку. Упражнения направлены как на закрепление лексики, грамматики, так и на разбор конфликтных ситуаций и конструктивный выход из конфликта.

Данные комиксы хорошо дополняют изучаемые темы, они наиболее узнаваемые и интересные среди учеников, в них также присутствуют сцены конфликтов и ссор, на основе которых мы смоделируем схему вариантов выхода из конфликта, конструктивного поведения в нем или предупреждения ссоры. Также в выборе комиксов были задействованы учащиеся 4-х классов школы № 53. В ходе опроса выяснялось, что у большинства учеников интерес вызвал этот супергерой.

Чтение у обучающихся не вызывает восторга, более того, учителю приходится прикладывать огромные усилия, чтобы заинтересовать, подтолкнуть к чтению. Младшим школьникам свойственен страх перед объёмными книгами на английском языке. Они боятся не понять прочитанного, встретить очень много незнакомых слов. Комикс облегчает данную задачу в первую очередь благодаря своей наглядности. Динамика комикса, экшен-сцены, краткие и ёмкие фразы, в свою очередь, позволяют удержать внимание читателя [4].

Учителем на уроке дается часть комикса «Человек-паук: Через Вселенные», выбор сделан исходя из опроса обучающихся, их предпочтений и интересов.

1. Комикс знаком большинству ребят, и учитель предлагает рассказать о главных героях.

Let`s talk about this scene. What is the theme? Choose. Describe the main characters:

She/he looks (sad)/She/he looks like (angry). – Она/он выглядит… (грустным/грустная)…

/Она/Он выглядит так… (злой)….

She/He feels sorry. – Он/ она чувствует сожаление.

She/he is scared. – Он/она боится.

She/he is worried. – Он/она беспокоится.

Peter Parker is merry, smart, friendly. Gog is huge, angry, aggressive character.

2. Внимательно рассмотрите картинку. Подумайте и опишите, что вы видите, используя, следующие фразы:

a) look at this picture… – посмотри на картинку…

b) there are many characters/There are … – здесь много персонажей …

c) I can see… – я вижу…

e) next to… – рядом…

Making suppositions:

a) they look/seem (very/quite) angry/happy…

b) they look/seem (a bit) scared /thirsty/late (to me)…

c) I think he is happy because he is smiling…

d) it looks as they feel good/bad…

e) they have got bad thoughts…

f) he is very strange/normal…

g) she is amazing/disgusting…

h) he/she makes me hurt …..

i) they need his help….

ii) they want to be good…

Ребята описывают каждого героя, увиденного на картинке.

На втором этапе дети отрабатывают полученные знания и паттерны разговорной речи. Им предлагаются различные задания и упражнения с целью отработки лексических навыков.

Примеры заданий:

• Найти и выписать все известные прилагательные из текста, описывающие чувства героев, разделить их на положительные и отрицательные;

• подумайте и впишите подходящие по смыслу слова, обозначающие чувства и эмоции;

• придумайте свой конец комикса, используя выученную лексику по теме «Чувства и эмоции»;

• сравните социокультурные явления, происходящие в комиксе, с аналогичными в нашей культуре (сказки, былины, рассказы);

• взгляните еще раз: какие эмоции испытывает герой: angry, happy, sad, feel sorry, worried, feel good, lonely, lazy, cheerless, dull, depressed, disappoint, sick, scared, bored.

На следующем этапе ребятам предлагается разыграть свою сцену, выбрав себе героя и различные варианты – либо избегания ссоры, либо конструктивного выхода из конфликта. Это групповая работа, все разбиваются на небольшие группы и отрабатывают речевые навыки. Готовые сценки показываются всем присутствующим на уроке, и выбирается самый интересный и продуктивный вариант.

На следующем этапе обучающимся предлагается дома создать свой комикс с этими героями, нарисовать и разыграть, используя изученную лексику, либо придумать свой вариант концовки данного комикса в конструктивном ключе.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что развитие конструктивного поведения в конфликте младшего школьника – это особый момент в учебно-воспитательном процессе, который, с одной стороны, должен учитывать личность обучающегося, его интересы, окружение, культурный код, а с другой – вовлекать обучающегося в общее «культурное пространство», открывать перед ним другую сторону культуру и терпимое отношение к искусству, к другим мнениям, другому взгляду и работе мысли. Изучая иностранный язык, учащиеся познают жизнь других людей, расширяется кругозор, формируется социокультурная компетенция, толерантность.

Поскольку комиксы хорошо известны и любимы младшими школьниками, дети с удовольствием вовлекаются в образовательный процесс и намного легче усваивают необходимую информацию. Также младшие школьники содержат в себе неисчерпаемые богатства изображения психических явлений, бытовых моментов и очевидно, что, изучая их, специалистам открываются большие возможности для необходимых исследований, особенно в области педагогики, формирования конструктивного поведения в конфликтных взаимодействиях.

Мы приходим к заключению, что использование комикса на уроках английского языка способствует эффективному решению поставленной задачи, а именно – развитию конструктивного поведения в конфликтных ситуациях младших школьников.

Библиографический список

1. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; № 43 (4).
2. Анцупов А.Я. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: ВЛАДОС, 2003.
3. Блонский П.П. *Педагогия*: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 1999.
4. Бодалев А.А., Кричевский Р.Л., Новикова Е.В. и др. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментальных психологических исследований. Москва: Педагогика, 1987.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. Москва, 1966.

6. Зосимовский А.В. *Управление конфликтными ситуациями в целях нравственного воспитания*. Санкт-Петербург: Проблемы управления процессом воспитания. Москва, 1990: 28 – 40.
7. *Психология детства*: учебник. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003.

References

1. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; № 43 (4).
2. Ancupov A.Ya. *Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive*. Moskva: VLADOS, 2003.
3. Blonskiĭ P.P. *Pedalogiya*: kniga dlya prepodavateleĭ i studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedeniĭ. Moskva: VLADOS, 1999.
4. Bodalev A.A., Krichevskij R.L., Novikova E.V. i dr. Obschenie i formirovanie lichnosti shkol'nika: Opyt `eksperimental'nyh psihologicheskih issledovanij. Moskva: Pedagogika, 1987.
5. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o po`etapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva, 1966.
6. Zosimovskij A.V. *Upravlenie konfliktnymi situaciyami v celyah nravstvennogo vospitaniya*. Sankt-Peterburg: Problemy upravleniya processom vospitaniya. Moskva, 1990: 28 – 40.
7. *Psihologiya detstva*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Praĭm-EVRO-ZNAK, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-196-198

Yemchenko A.V., *postgraduate student of the program for the training of scientific and pedagogical personnel in postgraduate studies (Krasnodar, Russia), E-mail: alex428428@mail.ru*
Gorbacheva D.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: gordiana1@mail.ru*
Vorozheikina O.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, West Kazakhstan Innovation and Technological University (Uralsk, Kazakhstan), E-mail: lion_cub@mail.ru*

PARADIGMAL BASIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL LABOR SOCIALIZATION OF A PERSONALITY. The article is devoted to the consideration of classical scientific methods of cognition, projecting them as an approach to solving the problem of professional and labor socialization of a personality. The materials consider works of such scientists as A. Maslow, J. Mead, Z. Freud, K.G. Jung et al. With the help of their methods and approaches, an analysis of the effectiveness of using classical scientific paradigms is carried out, the pros and cons of each approach are sounded, and a portrait of a combination of methods for successful solving the problem is compiled. An unconditional conclusion can be attributed to the fact that approaches to the study of this complex process of professional and labor socialization of a person should include the widest possible range of methods from the point of view of which the analysis and assessment of activities is carried out.

Key words: **pedagogy, vocational education, professional socialization, vocational and labor socialization, scientific methods of cognition.**

А.В. Емченко*, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: alex428428@mail.ru*
Д.А. Горбачева*, д-р пед. наук, проф., Краснодарский государственный институтакультуры, г. Краснодар, E-mail: gordiana1@mail.ru*
О.И. Ворожейкина*, канд. пед. наук, проф., Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, E-mail: lion_cub@mail.ru*

ПАРАДИГМАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению классических научных методов познания, проецируя их в качестве подхода к решению проблемы профессионально-трудовой социализации личности человека. В материалах рассмотрены труды таких ученых, как А. Маслоу, Дж. Мид, З. Фрейд, К.Г. Юнг и др. На основании их методик и подходов проведен анализ эффективности использования классических научных парадигм, озвучены плюсы и минусы каждого подхода и составлен портрет сочетания методов для успешного решения рассматриваемой нами проблемы. К безусловному выводу можно отнести то, что подходы к изучению такого сложного процесса, как профессионально-трудовая социализация личности, должны включать в себя как можно более широкий спектр методов, с точки зрения которых будет проводиться анализ и оценка деятельности.

Ключевые слова: **педагогика, профессиональное образование, профессиональная социализация, профессионально-трудовая социализация, научные методы познания.**

Процесс социализации признается одним из наиболее значимых в становлении личности, объективность которого не требует уточнений и доказательств. Однако каждый процесс или явление по накоплению определенного уровня опыта изучается на предмет уточнения, усовершенствования или интеграции со смежными понятиями для дальнейшего развития. Благодаря этому помимо классической социализации в научной литературе уже давно широко изучаются такие процессы, как профессиональная социализация, правовая социализация, экономическая социализация, научная социализация, военная социализация и прочие. Запрос на изучение широкого спектра специфических видов социализации исходит из самого общества в виду его широкого социального, демографического, географического и др. разнообразий, требующих адаптации понятия к использованию в более узкой, практической сфере жизнедеятельности человека.

Мы, в свою очередь, считаем необходимым пойти дальше и исследовать актуальное в последние годы направление профессионально-трудовой социализации личности. Исследование проблемы призвано сократить существующий разрыв между результатом обучения студентов высшему образованию и конкретными требованиями работодателей и компаний к соискателям на должности.

Теоретические основы нашего исследования концептуально опираются на труды ученых, внесших существенный вклад в решение проблем, связанных с рассмотрением классических научных методов познания, проецирующих их в качестве подхода на решение проблемы профессионально-трудовой социализации личности, изучением особенности психики человека, чувственными формами освоения действительности, развитием познавательных способностей, интеллекта и др., таких как А. Маслоу, А.Н. Блеер, Дж. Мид, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Л.С. Выготский и др. [1; 2; 3].

Создание прочного фундамента в изучении проблемы профессионально-трудовой социализации является важной базовой задачей, способной обеспечить стабильность дальнейшего изучения процесса и задать общий вектор развития. Это позволит в дальнейших исследованиях фокусировать внимание преимущественно на конкретизированных, практических, специализированных вопросах изучаемого процесса. Именно поэтому считаем необходимым произвести анализ существующих классических научных парадигм на предмет сопоставления и моделирования ключевых задач, проблем и подходов по изучению процесса профессионально-трудовой социализации.

В числе основных классических научных парадигм мы выделяем:
- гуманистическую психологию (А. Маслоу, Г. Олпорт и др.);
- символический интеракционизм (Дж. Мид, Г. Блумер и др.);
- социально-когнитивную теорию (А. Бандура, Б.Ф. Скиннер и др.);
- психоанализ (З. Фрейд, К.Г. Юнг и др.);
- фрейдомарксизм (Г. Маркузе, В. Райх и др.);
- теория психосоциального развития (Э. Эриксон и др.).

Основополагающим подходом к изучению процесса профессионально-трудовой социализации является символический интеракционизм. Такие ученные, как Дж. Мид, Г. Блумер, Ч. Кули, изучая социологию (а в дальнейшем и социализацию), руководствовались преимущественно исследованиями символов и значимых жестов как важных элементов усвоенных социальных норм, ролей и правил, с помощью которых человек способен воспринимать и передавать субъективное отношение к тому или иному предмету или действию. Исходя из исследований учеными роли символизма в обществе, можно заметить тесную связь их учений с определением социализации. Можно сделать вывод, что рассмотрение изучаемого нами процесса практически невозможно без применения данного

подхода и изучения конкретных профессиональных, трудовых, карьерных норм и ролей поведения. Они, в свою очередь, являются символами, с помощью которых человек понимает и воспроизводит специфические (профессионально-трудовые) намерения для успешной коммуникации внутри коллектива.

С точки зрения данного подхода человек, обладающий профессионально-трудовой социализацией, способен воспринимать и воссоздавать уникальные жесты, манеры поведения, шаблоны взаимодействия, присущие исключительно людям профессионально-трудовой сферы, качественно отличающимся их от иных пластов общества.

Невозможно отрицать также значимость социально-когнитивной теории при рассмотрении процесса профессионально-трудовой социализации. Наблюдение, моделирование и проецирование ролей, норм и правил других людей – одни из основополагающих, ключевых подходов в осуществлении социализации. И профессионально-трудовая социализация в данном случае не является исключением.

В своем труде под названием «На подступах к психологии бытия» А. Маслоу высказывает интересную мысль: «Фрейд дал человечеству психологию болезни, а мы теперь должны дополнить ее психологией здоровья»[1, с. 22]. Безусловно, он не говорил напрямую о процессе профессионально-трудовой социализации, однако логику его мысли считаем необходимым интерпретировать и смоделировать на рассматриваемую проблему. Приведенное выражение говорит о необходимости не только исправления проблем и их последствий в жизни человека, но и создания таких условий, в которых большинство людей станут способны избежать все возможные «болезни».

Аналогично психологическому здоровью А. Маслоу перед осуществлением процесса контролируемой профессионально-трудовой социализации стоит задача по подготовке и адаптации личностей к возможным шаблонам проблем, связанных с профессиональной и трудовой деятельностью. С профессионально-трудовой социализацией будет сталкиваться каждая личность, вступающая в профессионально-трудовые отношения, встречая проблемы взаимодействия в трудовом коллективе, карьерного ожидания и прочие. Но только адаптированный к данному процессу человек будет продолжать дополнять картину своего допустимого мира в вопросах труда и карьеры, расширяя свои возможности. В то же время человек, не вовлеченный в данный процесс, вынужден тратить значительный объем ресурсов, изучая все методом проб и ошибок, где последние могут иметь серьезные последствия.

В силу озвученного считаем гуманистическую научную парадигму в изучении проблемы профессионально-трудовой социализации личности значимой и идейной базой, поскольку она позволяет, во-первых, изучить условия для целостного восприятия личностью данного процесса, а во-вторых, обосновать необходимость ранней адаптации человека к ожидаемым его проблемам и задачам. Кроме того, важность данного подхода подтверждается массовой гуманизацией образования в настоящее время.

Важным подходом при рассмотрении проблем профессионально-трудовой социализации является символический интеракционизм. Дж. Г. Мид в рамках данного подхода говорил о значимом влиянии жизненного опыта человека на его поведение и отношение к определенным обстоятельствам или вещам, что является прямым доказательством актуальности проблемы профессионально-трудовой социализации, поскольку к моменту соприкосновения человека с трудовыми обязанностями и вхождением в трудовую среду он уже должен обладать достаточным ресурсом (в данном случае – опытом) для решения возникающих проблем. Мы, в свою очередь, продолжим логическую цепочку, сказав, что поведение и отношение напрямую влияют на взаимодействия, коммуникации человека в обществе, на принятие решений и аналитические способности. Что, несомненно, лежит в основе успешной трудовой деятельности. Следовательно, для успешной профессионально-трудовой социализации необходимо создание условий, в которых человек будет постепенно усваивать необходимые для этого паттерны задолго до столкновения непосредственно с трудовой сферой.

Не менее значимым явлением считаем способность человека прогнозировать и предугадывать возможные события в своей жизни, на основании которых человек волен принимать определенные решения и условно подготавливаться к различным исходам. Данную модель поведения описывал А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории. Поскольку работа с карьерными ожиданиями и предопределение своих профессиональных и трудовых возможностей играет существенную роль в профессионально-трудовой социализации, данный подход может отлично дополнить наши исследования по данной проблеме [2, с. 36].

Точка зрения А. Бандуры кажется нам наиболее близкой и необходимой при рассмотрении процесса профессионально-трудовой социализации человека в сравнении с другими исследователями данного научного подхода (например, Ф. Скиннера). Все дело в причинной связи поведения человека, описанной ученым, в рамках которой поведение человека характеризуется не только его навыками и умениями, но и, наоборот, возможностями контроля и регулирования последствий своего поведения. Таким образом, мы получаем двусторонний процесс зависимости между поведением и компетенцией человека, где одно способно влиять на второе и наоборот. Это также сочетается с общей теорией социализации как двустороннего процесса и подчеркивает необходимость работы не над одним звеном (в данном случае – навыками или умениями человека), а над общей взаимосвязью (поведением, влияющим впоследствии на навыки и умения).

Важно понимать, что работа по профессионально-трудовой социализации ведется не только в социуме, но и индивидуально, каждым участником процесса. Сложно представить полноценный процесс, в котором происходит формирование условий социализации со стороны, скажем, преподавательского состава, университета и потенциальных работодателей, и отсутствует рефлексия, самоанализ будущих специалистов. Исходя из этого, стоит уделить внимание психоанализу, ключевым представителем которого является З. Фрейд. Основой данного научного подхода является заявление, что на поведение человека влияют как внешние, так и внутренние силы, где последние можно разделить по характеру возникновения на сознательные и бессознательные. Данный факт отсылает к необходимости проводить работу как по активному вовлечению человека в профессиональную среду и трудовой процесс, так и по созданию благоприятной среды в целом для самостоятельной интеграции и бессознательного усвоения профессионально-трудовых паттернов поведения.

Рассматривая проблему профессионально-трудовой социализации личности человека, невозможно не затрагивать проблему самого социума. Социальное взаимоотношение людей при формировании индивида, вовлеченного в профессиональный процесс, является основой успешного вовлечения и залогом эффективной трудовой деятельности в будущем. Для анализа проблемы с данной позиции считаем целесообразным опираться на теорию психосоциального развития. Невозможно при этом обойти слова Э. Эриксона, считавшего, что развитие личности происходит на протяжении всей жизни. Мы, в свою очередь, можем дополнить это, сказав, что развитие человека как специалиста происходит на протяжении всей трудовой жизни.

В данном случае процесс профессионально-трудовой социализации можно интерпретировать как этап увеличения компетентности личности при взаимодействии со средой, преодоления кризисных ситуаций, стимулирующих к личностному развитию и усвоению необходимых паттернов.

В современных исследованиях социальная адаптация изучается как одна из сторон и один из механизмов социализации наряду с другим, не менее важным – активностью личности, ее творческим отношением к среде. Человек приходит в мир не как потребитель природных благ, а как производитель материальных и культурных ценностей, как творец разных форм общественной жизни, и здесь особую социальную значимость приобретают внутренний мир человека, его психика, определенные качества его личности, многообразие и многоаспектность ее проявлений, становление и развитие. Все проявления личности являются не только продуктом общественного развития, а также и фактором, влияющим на социокультурную жизнь и деятельность общества [4, с. 6].

Социализацию, осуществляемую в процессе образования вузе или колледж, можно охарактеризовать как двусторонний процесс. Так, Яишников А.Ю. отмечает, что «субъект-субъектное взаимодействие включает в себя как передачу, так и активное личностное освоение профессиональных и «надпрофессиональных» компетенций, профессионального и социального опыта поведения, социальных норм и ценностей, принятых в обществе» [5, с. 65].

Это в полной мере относится к профессиональной социализации, являясь дополнительным аргументом против синонимичности терминов «профессиональная социализация» и «профессионализация», поскольку первый с необходимостью включает в себя профессиональную адаптацию, а второй в его истинном значении «схватывает» именно ту часть профессиональной социализации, которая связана с активностью личности в диалектике взаимодействия «личность – профессия» [6, с. 23].

Как мы можем видеть, рассмотрение актуальных на текущий момент проблем может, а возможно, и должно опираться на ключевые научные подходы, парадигмы и теории. Разумеется, ни один из рассмотренных подходов не способен помочь в изучении проблемы профессионально-трудовой социализации с достаточного количества ракурсов, однако на это способно их сочетание. Позиция каждой научной парадигмы проливает свет на один и тот же вопрос по-новому, что, несомненно, дополняет общую картину и позволяет делать наиболее полные, достаточные выводы исследования.

Профессионально-трудовая социализация в отличие от общей и профессиональной социализации носит целенаправленный и управляемый характер, обусловленный возможностями профессионально-трудовой сферы и карьерными запросами личности. Кроме того, профессионально-трудовая социализация отличается динамичностью, поскольку связана с закреплением личности в разных деловых статусах, предусматривающих новые обязанности, круг общения, виды деятельности и др. Данная особенность определяет следующее свойство профессионально-трудовой социализации: ее цикличность, подразумевающую прохождение полного цикла социализации при каждой смене делового статуса от адаптации к интеграции в новую среду, обусловленную занимаемой должностью.

В отличие от других видов социализации, где в стихийном или осознаваемом режиме происходит накопление личностного опыта, в рамках профессионально-трудовой социализации осуществляется непрерывное развитие самой личности (восполнение профессиональных дефицитов,

рост авторитета, приумножение профессиональных возможностей и др.), которое, в конечном счете, может привести и к улучшению ее благосостояния.

Учитывая вышеизложенное, считаем, что профессионально-трудовая социализация является наиболее сильным фактором вхождения в профессию и закрепления в ней, поскольку позволяет личности увидеть профессиональное будущее и управлять своей карьерой. В профессии остается и продуктивно трудится только тот специалист, который осознает себя не временным работником, а профессионалом с понятными и значимыми для себя перспективами, к достижению которых он стремится.

Библиографический список

1. Маслоу А. *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
2. Блеер А.Н. *Психология деятельности в экстремальных условиях*. Москва: Академия, 2008.
3. Юнг К. *Психофизические типы.* Санкт-Петербург: Ювента, 1995.
4. Горбачева Д.А. *Развитие творческого потенциала молодежи в социально-культурном образовании: аксиологический подход*: монография. Москва, Краснодар: Издательский дом МГИК, 2016.
5. Яишников А.Ю. *Факторы успеха и риски вузовской социализации: на примере студентов высших учебных заведений г. Ростов-на-Дону и Ростовской области.* Диссертация ... кандидата социологических наук, Москва, 2017.
6. Разуваев С.Г. *Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2015.

References

1. Maslou A. *Psihologiya bytiya*. Moskva: Refl-buk; Kiev: Vakler, 1997.
2. Bleer A.N. *Psihologiya deyatel'nosti v `ekstremal'nyh usloviyah*. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Yung K. *Psihofizicheskie tipy.* Sankt-Peterburg: Yuventa, 1995.
4. Gorbacheva D.A. *Razvitie tvorcheskogo potenciala molodezhi v social'no-kul'turnom obrazovanii: aksiologicheskij podhod*: monografiya. Moskva, Krasnodar: Izdatel'skij dom MGIK, 2016.
5. Yaishnikov A.Yu. *Faktory uspeha i riski vuzovskoj socializacii: na primere studentov vysshih uchebnyh zavedenij g. Rostov-na-Donu i Rostovskoj oblasti.* Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk, Moskva, 2017.
6. Razuvaev S.G. *Professional'naya socializaciya obuchayuschihsya v usloviyah mnogourovnevogo obrazovatel'nogo kompleksa.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-198-200

Eremitskaya I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: irer@inbox.ru*
Akhunzhanova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: nakhunzhanova@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF ONLINE COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY: PROBLEMS AND OPPORTUNITIES. The article studies a current problem of introducing online courses into the educational process at a university. It sets out views on the feasibility of using online courses developed by other universities. The authors discuss characteristics that online courses should have and which of them should be taken into account when developing or choosing ones. Models of integration of mass open online courses into the educational process of the university are outlined. The advantages and disadvantages of introducing online courses into the educational process of a university are revealed. Particular attention is paid to describing obstacles that a university may face in the process of preparing and using online courses. Examples are given from the experience of implementing online courses in the educational process of Astrakhan State University.

Key words: **online course, mass open online course, online learning, blended learning, educational process, higher education.**

И.А. Еремицкая, *канд. психол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: irer@inbox.ru*
Н.А. Ахунжанова, *канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: nakhunzhanova@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс вуза. В ней излагаются взгляды на целесообразность использования онлайн-курсов, разработанных другими вузами. Рассматриваются характеристики, которыми должны обладать онлайн-курсы и которые необходимо учитывать при их разработке или выборе. Обозначаются модели интеграции массовых, открытых онлайн-курсов в образовательный процесс вуза. Раскрываются преимущества и недостатки внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс вуза. Особое внимание уделяется описанию препятствий, с которыми вуз может столкнуться в процессе подготовки и внедрения онлайн-курсов. Приводятся примеры из опыта внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс Астраханского государственного университета.

Ключевые слова: **онлайн-курс, массовый открытый онлайн-курс, онлайн-обучение, смешанное обучение, образовательный процесс, высшее образование.**

В настоящее время наблюдается бурный рост числа онлайн-курсов, которые вузы используют в образовательном процессе. Многие ведущие вузы России и мира размещают свои онлайн-курсы на крупнейших онлайн-платформах, обеспечивая тем самым доступ к ним огромного числа слушателей независимо от их места проживания. Многие включают онлайн-курсы в учебные планы основных профессиональных образовательных программ высшего образования. На расширение использования качественных учебных онлайн-курсов в образовательном процессе вузы нацеливает не только существующая нормативная база, регулирующая систему образования в Российской Федерации, но и приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1].

Причин бурного роста онлайн-курсов можно выделить несколько. Среди них М.С. Коган и Е.В. Уайндстейн называют следующие: «демократизация образования, создание открытого образовательного пространства, повышение престижа университетов-участников, возможность непрерывного образования и повышения квалификации, возможность решения назревших проблем в сфере высшего образования» [2, с. 20]. Отсюда основные признаки открытых онлайн-курсов – их демократичность, массовость, бесплатность и глобальность как следствие бесплатности, простота и удобство использования, коммуникативные возможности, квалификация преподавателей [3].

Как известно, онлайн-курсы, используемые в образовательном процессе, могут быть разработаны как самостоятельно, так и другими вузами. Когда целесообразно использовать онлайн-курсы, созданные другими вузами? Например, когда вуз не может обеспечить реализацию той или иной дисциплины или её части в связи с отсутствием преподавателя требуемой квалификации (как правило, профессора) либо значительных издержек по его найму (проезд, питание, проживание и т. д.). Иными словами, онлайн-обучение позволит вузу восполнить имеющийся кадровый дефицит и сохранить эффективность и стандарт качества в условиях ограниченных кадровых ресурсов.

Кроме того, использование онлайн-курсов, созданных другими вузами, позволит усилить привлекательность образовательных программ, реализуемых в вузе. Информация о прохождении студентами онлайн-курса от ведущего российского вуза может быть отражена в приложении к диплому, а это, в свою очередь,

может заинтересовать как родителей абитуриентов, так и – в дальнейшем – будущих работодателей выпускников.

Использование онлайн-курсов в образовательном процессе позволит студентам вуза:

– участвовать в программе виртуальной академической мобильности, то есть осваивать часть образовательной программы с помощью онлайн-курса другого вуза;

– ликвидировать разницу в учебных планах, например, при восстановлении в вуз, переводе на другую образовательную программу и т. д.;

– приобрести навыки анализа, синтеза, сравнения информации, полученной из разных источников;

– пройти онлайн-курс у ведущего преподавателя страны или автора учебника без увеличения стоимости реализации образовательной программы;

– получить сертификат или иной документ о прохождении онлайн-курса, выдаваемый вузом-разработчиком данного курса; и т.д.

Иными словами, через интеграцию массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс могут быть удовлетворены потребности вуза в восполнении нехватки преподавателей по узкопрофильным дисциплинам, сокращении финансовых затрат на преподавание, улучшении взаимодействия с ведущими российскими вузами, освоении и применении новых методов обучения, повышении студенческой мобильности и улучшении усвоения материала студентами [4]. Кроме того, интеграция массовых открытых онлайн-курсов в образовательные программы вуза позволит «увеличить вариативность учебного плана и расширить возможности для построения индивидуальной образовательной траектории» [5, с. 123].

На данный момент существует несколько моделей интеграции массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс вуза. Однако чаще всего выделяют три таких модели: 1) смешанное обучение (сочетание онлайн-курса с традиционными аудиторными занятиями по учебной дисциплине); 2) полная замена учебной дисциплины открытым онлайн-курсом; 3) использование открытых онлайн-курсов в качестве дополнительного материала [4; 6; 7]. При этом многие учёные отмечают, что полностью заменять традиционные курсы онлайн-курсами следует только тогда, когда в этом действительно есть необходимость. Кроме того, тематика и особенности преподавания некоторых учебных дисциплин не позволяют перевести аудиторные занятия по ним в формат онлайн-курса. Поэтому открытые онлайн-курсы следует применять только при смешанном обучении (используя их материалы полностью или частично, как дополнение к основному курсу) либо как дополнительный материал.

Какие критерии важны при выборе открытого онлайн-курса? На наш взгляд, гарантированным качеством любого онлайн-курса является, прежде всего, соответствие его содержания и результатов обучения требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. И именно это считается одним из основных требований, которое российские вузы предъявляют к характеристикам онлайн-курсов для их использования в образовательном процессе.

Среди общих требований к массовым открытым онлайн-курсам выделяются также указание на трудоёмкость освоения курса, на планируемые результаты обучения и уровень их освоения, «наличие электронной версии сертификата с данными, подтверждающими личность студента (ФИО)» [4, с. 22]. Такие курсы должны иметь развёрнутую процедуру контроля качества освоения студентом учебной дисциплины и предусматривать возможность идентифицировать его личность при прохождении им промежуточной аттестации по курсу [1].

Мы считаем, что качественный онлайн-курс должен пройти экспертизу и соответствовать всем разработанным к нему требованиям: к его содержанию, структуре, формату, к технологии обучения внутри курса, оцениванию результатов и др. Он должен быть научным, системным, доступным, наглядным, активным, теория должна в нём быть тесно связана с практикой. Именно поэтому не всякий онлайн-курс можно назвать качественным. Следует различать онлайн-курсы «настоящие» и онлайн-курсы, созданные, к примеру, в условиях форс-мажора – пандемии COVID-19.

В свою очередь, создание качественного онлайн-курса повлечёт за собой изменение многих бизнес-процессов в вузе. Это и поддержка онлайн-курса, и его сопровождение, и встраивание в учебный план, и изменение нагрузки и мотивации преподавателя, и технологии взаимодействия со студентами и т.д.

На этапе подготовки и внедрения онлайн-курса как части образовательной программы вуз может столкнуться с рядом препятствий. Основное из них – это сопротивление преподавателей вуза, связанное с их страхом потерять нагрузку и, как следствие, быть уволенными.

С переходом в онлайн в марте 2020 г. объёмы нагрузки и у преподавателей, и у студентов в разы возросли, и частично сопротивление было связано именно с этим. Преподавателей трудно привлечь к созданию онлайн-курсов. Они сопротивляются данным инновациям, так как не понимают, как будут использоваться разработанные ими онлайн-курсы и как они могут повлиять на их академическую карьеру, не сократят ли их после того, как они разработают данный курс.

Многие преподаватели долгое время именно по этой причине не хотели выкладывать разработанные ими учебно-методические материалы даже на внутренней платформе дистанционного обучения. Кроме того, многие не владели новыми средствами и технологиями организации образовательного процесса. Необходимо было организовать их обучение как технологическим аспектам работы, так и новым педагогическим технологиям. Если преподаватели не владеют технологиями обучения онлайн, то это может стать мучением и для студентов, и для преподавателей.

В ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» данная проблема решалась через курсы повышения квалификации: «Формирование электронных образовательных ресурсов на платформе LMS Moodle», «Теория и практика электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», организованные Департаментом непрерывного образования специально для профессорско-преподавательского состава университета, а также через стимулирующие выплаты за онлайн-курсы, разработанные в учётном году.

Многие преподаватели проявляют недоверие к качеству современных онлайн-курсов, разработанных их коллегами из других вузов, их содержанию и оценочным материалам, которые не всегда соответствуют составленной ими рабочей программе дисциплины. Подозрение у них вызывает и возможная фальсификация студентами своих результатов во время онлайн-обучения.

В этом учебном году ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» впервые заключил договор в рамках сетевого взаимодействия с ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”», совершая своего рода «покупку» для образовательных программ бакалавриата и специалитета («Социология», «Экономика», «Юриспруденция» и др.) нескольких реализуемых в нём дисциплин («Психология», «Теория отраслевых рынков», «Российское предпринимательское право» и др.). Благодаря этому некоторые преподаватели нашего университета имели возможность познакомиться с демоверсиями онлайн-курсов, их целями, задачами, содержанием и т.д., а затем пройти обучение на данных курсах и получить реальное представление о том, как это работает.

Следующее препятствие – это несоответствующая инфраструктура. Многие студенты (особенно из сельских районов области) не имеют персональных компьютеров с необходимыми характеристиками или качественного доступа к сети Интернет. Для решения данной проблемы в период пандемии студентам, например, во время прохождения ими государственной итоговой аттестации были предложены учебные аудитории, находящиеся непосредственно в университете и оснащённые компьютерной техникой с качественным доступом в Интернет.

И, наконец, ещё одно препятствие, с которым вуз может столкнуться при заключении договора о сетевой форме реализации образовательных программ с использованием онлайн-курсов, – это сопротивление его финансово-экономических структур, от которых потребуются серьезные инвестиции, и прежде всего, на финансирование каждого студента, проходящего онлайн-курс.

Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза приведёт к тому, что вузу необходимо будет разработать ряд новых локальных нормативных актов либо внести изменения в уже имеющиеся, например, в такие как:

– Положение о реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

– Регламент о зачёте результатов освоения онлайн-курсов;

– Положение об организации академической мобильности обучающихся;

– Положение о планировании учебной нагрузки и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом университета, и др.

Кроме внесения изменений в существующие локальные нормативные акты вуза или создания новых актов, потребуется также корректировка учебных планов и рабочих программ дисциплин. И здесь как перед работниками, занимающимися организацией онлайн-обучения в вузе, так и перед профессорско-преподавательским составом встаёт ряд вопросов.

– Как в учебном плане отразить, что та или иная дисциплина будет изучаться с использованием дистанционных образовательных технологий?

– Нужно ли (и если «да», то где именно) в учебном плане отражать информацию о том, какой вуз будет обучать студентов и какому конкретно онлайн-курсу?

– Что делать, если время обучения на онлайн-курсе и по учебному плану не совпадают – вносить изменения в учебный план?

– Что собой должна представлять рабочая программа дисциплины, часть которой изучается с помощью онлайн-курса? Существует ли макет такой программы?

Ответы на данные вопросы, как и на многие другие, связанные с правильным построением учебных курсов, сочетающих в себе традиционные занятия и онлайн-курс (на уровне контента, распределения времени, оценивания и т. д.) с правильным подбором онлайн-курсов и зачётом результатов их освоения и т.п., до сих пор остаются открытыми. Во многом это связано с тем, что единый стандарт по организации учебного курса смешанного формата, как и по оценке качества открытых онлайн-курсов, пока отсутствует.

Ещё одна проблема, которую предстоит решить, – это кадры, которые непосредственно занимались бы организацией и поддержкой онлайн-обучения в вузе в рамках сетевого взаимодействия и контролировали процесс обучения студентов на онлайн-курсах. Возможно, это будут сотрудники уже функционирующего в университете структурного подразделения, к примеру, центра цифрового обучения. Может быть, будет создано новое структурное подразделение или введены новые штатные единицы в структуру уже существующего подразделения.

Решение – за руководством вуза. Но именно кадровый состав Т.В. Семенова и К.А. Вилкова выделяют в качестве одной из групп условий, необходимых для обеспечения успешной интеграции открытого онлайн-курса в образовательный процесс вуза, наряду с администрированием процесса интеграции и функционалом онлайн-платформы [5].

В заключение отметим, что внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза, безусловно, будет иметь как свои плюсы, так и минусы. Среди неоспоримых преимуществ можно выделить реализацию принципов непрерывного образования, повышение привлекательности образовательных программ, восполнение имеющегося кадрового дефицита, существенную экономию финансовых и временных ресурсов. Среди недостатков – необходимость специальной подготовки преподавателей и тьюторов онлайн-обучения, высокие затраты на подготовку собственных онлайн-курсов, заключение договора между вузами о реализации образовательных программ со встроенными в них онлайн-курсами.

Однако оценивая все плюсы и минусы внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс вуза, следует признать, что достоинств оказывается гораздо больше, чем недостатков. К тому же отмеченные недостатки не являются для вуза столь непреодолимым препятствием. Возможности, которые открываются с включением онлайн-курсов в учебные планы вуза, позволяют сделать образовательный процесс более персонифицированным и максимально отвечающим потребностям обучающихся. При этом внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс должно быть не только тщательно продуманным и гибким со стороны руководства вуза, но и добровольным и творческим со стороны преподавателей.

Библиографический список

1. *Методические рекомендации о включении онлайн-курсов в учебные планы.* Ассоциация «Национальная платформа открытого образования» Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Available at: https://about.sfu-kras.ru/files/about/metodicheskie_rekomendacii.pdf
2. Коган М.С., Уайндстейн Е.В. Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2017; Т. 6, № 20: 19 – 28.
3. Чамчиян А.О. К вопросу о возможности сочетания МООК и традиционных форм обучения. *Электронное обучение в непрерывном образовании.* 2014; № 1-1: 339 – 347.
4. *Анализ потребностей вузов и опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы.* Ассоциация «Национальная платформа открытого образования» Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Available at: https://cdn.openedu.ru/fd95ff/8c1c1f15/docs/needs-analysis-2.pdf
5. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов. *Университетское управление: практика и анализ.* 2017; Т. 21, № 6: 114 – 126.
6. Рождественская Е.А. Проблемы цифровизации высшего образования в формате массовых открытых онлайн-курсов. *Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе.* 2019; № 7: 256 – 261.
7. Хорошилова С.П. К вопросу об интеграции МООК в образовательную программу магистратуры. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2020; Т. 14: 235 – 241.

References

1. *Metodicheskie rekomendacii o vklyuchenii onlajn-kursov v uchebnye plany.* Associaciya «Nacional'naya platforma otkrytogo obrazovaniya» Institut obrazovaniya, Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki». Available at: https://about.sfu-kras.ru/files/about/metodicheskie_rekomendacii.pdf
2. Kogan M.S., Uajndstejn E.V. Al'ternativy massovym otkrytym on-lajn kursam pri integrirovanii ih v uchebnyj process vuza. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2017; T. 6, № 20: 19 – 28.
3. Chamchiyan A.O. K voprosu o vozmozhnosti sochetaniya MOOK i tradicionnyh form obucheniya. *`Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii.* 2014; № 1-1: 339 – 347.
4. *Analiz potrebnostej vuzov i opyta vklyucheniya otkrytyh onlajn-kursov v uchebnye plany.* Associaciya «Nacional'naya platforma otkrytogo obrazovaniya» Institut obrazovaniya, Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki». Available at: https://cdn.openedu.ru/fd95ff/8c1c1f15/docs/needs-analysis-2.pdf
5. Semenova T.V., Vilkova K.A. Tipy integracii massovyh otkrytyh onlajn-kursov v uchebnyj process universitetov. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2017; T. 21, № 6: 114 – 126.
6. Rozhdestvenskaya E.A. Problemy cifrovizacii vysshego obrazovaniya v formate massovyh otkrytyh onlajn-kursov. *Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tehnicheskom vuze.* 2019; № 7: 256 – 261.
7. Horoshilova S.P. K voprosu ob integracii MOOK v obrazovatel'nuyu programmu magistratury. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* 2020; T. 14: 235 – 241.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-200-203

Ivashko M.I., *Doctor of Sciences (History), Professor, Head of Department of General Medical Disciplines, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ORGANIZING THE LEARNING PROCESS IN A CONTEXT OF UBIQUITOUS DISTANCE LEARNING: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM IN THE SPO SYSTEM. The article is devoted to the activities of educational institutions of secondary vocational education during the widespread introduction of distance learning. As a research task, an attempt is made to identify problems related to the activities of the teaching staff in conditions of self-isolation, the participation of students in the educational process during the study of general education disciplines, the role in the organization of the educational process in conditions of distance learning of the administration of the educational institution. The systematization of theoretical and factual material is carried out, the analysis of personal experience, practices of other educational institutions of secondary vocational education in distance learning is carried out. As a result of the conducted research, the key problems of the one-year experience of distance learning in the context of the pandemic are identified, possible ways to solve them are proposed, and a range of issues that need to be addressed for more effective use of distance learning in subsequent pedagogical activities is identified.

Key words: **educational process, distance learning format, secondary vocational training, teacher, student.**

М.И. Ивашко, *д-р ист. наук, проф., зав. каф. общеобразовательных дисциплин, Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПОВСЕМЕСТНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ СПО

Статья посвящена деятельности образовательных заведений среднего профессионального образования в период повсеместного введения дистанционного формата обучения. В качестве исследовательской задачи предпринята попытка выявления проблем, связанных с деятельностью преподавательского состава в условиях самоизоляции, участием в образовательном процессе студенческой аудитории в ходе изучения общеобразовательных дисциплин, ролью в организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения администрации учебного заведения. Проведена систематизация теоретического и фактологического материала, осуществлен анализ личного опыта, практик других учебных заведений СПО по обучению в дистанционном формате. В результате проведенного исследования установлены ключевые проблемы годичного опыта дистанционного обучения в условиях пандемии, предложены возможные пути их решения, определен круг вопросов, которые требуют решения для более эффективного использования дистанционного обучения в последующей педагогической деятельности.

Ключевые слова: **учебный процесс, дистанционный формат обучения, среднее профессиональное обучение, преподаватель, студент.**

Пандемия, которая захлестнула весь мир в 2020 году, затронула все сферы жизни человеческого общества. Не осталось в стороне от её влияния и образование. Сложившаяся ситуация внесла значительные коррективы в эту область деятельности человека. В частности, под влиянием мер, направленных против распространения заболеваемости среди обучаемых и обучающих, в одночасье изменилась организация учебного процесса, в том числе в учебных заведениях, реализующих программы среднего профессионального образования (далее – СПО). Внезапность и повсеместность введения дистанционного формата обучения, на наш взгляд, и стали причиной возникновения проблем, с которыми впервые столкнулось большинство учебных заведений при организации учебного процесса. В обстановке, когда образовательные заведения постепенно возвращаются к обычному для них ритму деятельности, традиционному обучению, актуальность поднятой в статье темы обусловлена необходимостью осмысления, рефлексии, по-другому говоря – самоанализа годовой практики, повсеместного применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе, извлечения необходимых уроков из пережитого. В этой связи целью данной статьи является выявление и анализ наиболее острых проблем, которые стояли и стоят перед образовательными заведениями среднего профессионального образования (далее ОЗ СПО) после переходного периода на дистанционный формат обучения, а также обобщение опыта их решения. Для достижения поставленной цели важно решить следующие задачи: определить степень изученности поднятой в статье темы в научной литературе, установить круг тех проблем, которые являются препятствием на пути организации учебного процесса в дистанционном формате в условиях самоизоляции, увидеть шаги, предпринимаемые педагогическим сообществом РГУП с целью их решения, рассмотреть сложности, с которыми столкнулись студенты первого курса при освоении общеобразовательных дисциплин с началом нового учебного года, продемонстрировать пути их преодоления.

Следует заметить, что с дистанционным обучением (далее – ДО), под которым, по определению профессора А.А. Андреева понимается «целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия студентов с преподавателем, со средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и между собой», педагогическое сообщество было знакомо и до пандемии [1, с. 40]. Начиная приблизительно с середины 90-х гг. прошлого века, оно постепенно входило в практику отечественных образовательных заведений. Об этом свидетельствует сложившаяся правовая база. Так, порядок реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий были прописаны в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в статье 16 и Приказе Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816, в ряде других документов. Огромный вклад в разработку теоретических и практических основ дистанционного обучения и распространения его в России внесли исследования известных ученых Е.С. Полат, В.С. Торопцова, М.Ю. Бухаркиной, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, других ученых, нашедшие отражение в монографической, учебной литературе [2 – 4]. Вопросы организации дистанционного обучения в российской системе образования активно обсуждались и на страницах периодических изданий [5 – 6]. Содержание этих и других работ позволяет увидеть степень распространения технологий дистанционного обучения, а также вопросы, которые решали учебные заведения при их внедрении до весны 2020 года, когда, по замечанию исследователя Е.В. Вознесенской, «удаленная образовательная модель» была «недостаточно распространена в России» [7, с. 123], по мнению авторов статьи «Проблемы дистанционного обучения в системе среднего профессионального образования», она была «эффективна при получении дополнительного образования и повышении квалификации, когда у студентов уже есть азы профессиональной очной формы обучения» [8].

Количественный анализ публикаций, отражающий организацию дистанционного обучения в системе СПО с началом периода самоизоляции, позволил увидеть значительный рост внимания педагогического сообщества к данной проблеме. В то же время анализ содержания опубликованных работ дал возможность установить те вопросы, которые очень остро встали перед подавляющим большинством ОЗ СПО при организации дистанционного обучения в условиях пандемии. Условно их можно разделить на две группы. В одной из них изложены трудности, с которыми столкнулись преподаватели, студенты, в целом ОЗ СПО при организации учебного процесса в условиях перехода на дистанционный формат обучения. Во второй группе в большей степени нашли отражение конструктивные шаги, предпринятые педагогическим сообществом в этой непростой обстановке.

Отмечая степень готовности педагогов к переходу на дистанционный формат обучения как одну из острых проблем, с которой столкнулись учебные заведения среднего профессионального образования, исследователь В.Н. Панова замечает, что «первые дистанционные занятия превращались в систему самообразования самого преподавателя» [9]. В.В. Югов еще более критичен при оценке состояния преподавательского состава в начале периода самоизоляции, называя его «деморализованной группой», которая переживала «личную» и «профессиональную депрессию» [10]. И.С. Сергеев объясняет это состояние «дефицитом общих компетенций педагога». Правда, здесь же замечает и о недостатке «общих компетенций» у «студента» и их «родителей» как одной из проблем, с которой столкнулись ОЗ СПО с началом самоизоляции и при повсеместном переходе всего учебного процесса на дистанционный формат обучения [11]. На неготовность студентов к дистанционному обучению («60% отметили эту проблему как существенную, острую или непреодолимую») обращают внимание и авторы «Аналитического обзора влияния ограничительных мер в условиях пандемии на качество образовательного процесса в СПО» [12, с. 11]. Следует заметить, что в публикациях по рассматриваемой теме отражены и другие трудности, с которыми столкнулись ОЗ СПО при переходе на дистанционное обучение в период самоизоляции. Исследователи А.С. Бугров и И.В. Крепец все эти проблемы предлагают разделить на «организационные», «информационно-компетентностные», «программно-планирующие», «содержательные», «методические», «материально-технические» [13, с. 55 – 56]. Подобный подход, на наш взгляд, позволяет увидеть масштаб тех проблем, которые встали перед системой СПО в период повсеместного перехода на дистанционное обучение.

Вместе с тем нельзя не заметить публикации, в которых нашли отражение шаги, предпринятые педагогическим сообществом для налаживания учебного процесса в условиях повсеместного введения дистанционного формата обучения. Так, Т.В. Бакина делится опытом использования дистанционных образовательных технологий в ходе преподавания специальных дисциплин в колледже [14]. Д.Е. Гладышев на примере конкретного учебного заведения демонстрирует наиболее эффективно используемые цифровые платформы при проведении отдельных форм занятий по некоторым общеобразовательным дисциплинам [15, с. 65] и т.д.

Таким образом, анализ научных публикаций по теме статьи показал, что в основной массе они посвящены проблемам, с которыми столкнулась система СПО при переходе на повсеместное дистанционное обучение и организацию учебного процесса в данном формате весной – летом 2020 года. В то же время в научной литературе недостаточно освещена деятельность ОЗ СПО, работающих в режиме самоизоляции с начала 2020 – 2021 учебного года. Новизна данной статьи состоит в том, что в ней на примере Российского государственного университета правосудия в рамках реализации программы СПО определены наиболее острые проблемы, которые стояли перед педагогами и студентами в ходе преподавания и изучения общеобразовательных дисциплин, а также продемонстрированы шаги, направленные на их решение.

Опыт годового дистанционного обучения показал важность и необходимость своевременного решения вопросов, связанных с деятельностью в условиях самоизоляции преподавательского состава. Среди них, несмотря на сложившуюся практику, – неоднозначное отношение педагогов к проведению процесса обучения в дистанционном формате.

Весной – летом 2020 года, как показывает исследование ученых ФИРО РАНХиГС, «51% преподавателей, работавших в системе СПО, заявляли о неготовности к эффективной работе в условиях дистанционного обучения» [12, с. 11]. Сегодня на примере конкретного педагогического коллектива можно констатировать, что ситуация меняется к лучшему. Так, та часть преподавательского состава, которая с энтузиазмом в короткие сроки адаптировалась к новым условиям преподавания в переходный период (весна 2020 года), сегодня плодотворно работает над совершенствованием методики обучения студентов с использованием дистанционных образовательных технологий, конструктивно решает в связи с этим возникающие вопросы. Заметим, что это – подавляющее большинство коллектива. Другая часть включилась в предложенный формат обучения студентов, приняла новые условия труда как данность, которую нельзя изменить. Она овладела основными инструментами дистанционного обучения. Однако при любой возникающей сложности данная категория преподавателей демонстрирует свое несогласие с этим форматом деятельности, что явно мешает настрою на работу и влияет на её качество. Третьи же, согласившись с условиями преподавания, заняли выжидательную позицию, надеясь на скорое окончание данного режима работы. А к дистанционному обучению относятся как к вынужденной, временной мере, вызванной форс-мажорными обстоятельствами.

В определённой степени неоднозначное отношение к дистанционному обучению объясняется увеличением нагрузки на преподавателя. У преподавателя общеобразовательной дисциплины, как показывает повседневная практика, она выросла за счет консультативной работы, которая проводится в виде индивидуального собеседования со студентами, времени, которое уделяется педагогом для проверки домашних заданий студентов. Выросла его загруженность в результате необходимости разработки, отбора учебно-методических материалов, которые размещаются в системе электронного обучения РГУП «Фемида» (далее СЭО «Фемида») к каждому уроку, времени, затраченного на подготовку к занятиям и т.д. Эти и другие виды работ, потребовали введения строгого учета рабочего времени, пересмотра, экономического обоснования и прописывания в локальных актах, регулирующих учебную нагрузку педагога, мер, направленных на материальное стимулирование его труда. Представляется, что это один из путей преодоления неоднозначного отношения педагога к дистанционному формату и повышения его мотивации для освоения и применения новых образовательных технологий в учебном процессе.

Важным вопросом, связанным с ролью преподавателя в организации обучения в дистанционном формате, на сегодняшний день является уровень его методической подготовленности (наличие соответствующих компетенций для организации дистанционного обучения). Период, когда преподаватель в ряде случаев выстраивал учебный процесс «наощупь», через систему «проб и ошибок», закончился. Сегодня существует настоятельная необходимость совершенствования компьютерной грамотности педагога, формирование у него цифровых компетенций, навыков проектирования дистанционных курсов, умения в дистанционном формате направлять самостоятельную работу студентов и т.д.

Актуальным остается вопрос взаимодействия преподавателя со студентами. Первый опыт показал, что вопросы, возникающие в новом формате обучения, зачастую решались преподавателями обычным способом, через личную электронную почту, чат-общение и т.д. Электронный контент, который создавался в экстремальной ситуации, был нацелен на сиюминутное решение задачи – обеспечить непрерывность учебного процесса. В нынешней ситуации перед участниками образовательного процесса стоит задача, для одной стороны – полноценное овладение знаниями, а для другой – совершенствование умений применять в учебном процессе новые информационно-коммуникативные формы представления учебного материала.

На решение, в том числе и перечисленных вопросов, были направлены как меры, принятые администрацией учебного заведения, так и непосредственно кафедральным коллективом. Например, освоение программы «Актуальные вопросы цифровой трансформации современного образования», которая была предложена преподавательскому составу, позволило ему повысить уровень информационной культуры. С целью повышения эффективности учебных занятий на уровне кафедры были внесены изменения в методику преподавания общеобразовательных дисциплин. В частности, в условиях, когда учебно-методические материалы к уроку выкладываются в облачное хранилище заранее для ознакомления студентов, методика подачи новой темы, в отличие от традиционной формы обучения, была изменена. При подготовке задания на самостоятельную работу для студентов-первокурсников преподавателям было рекомендовано подробно излагать пошаговое его движение при изучении очередной новой темы по общеобразовательной дисциплине. Добиваясь максимальной объективности в оценке результатов работы студента за семестр, кафедра рекомендовала изменить подход в подготовке контрольно-измерительных материалов так, чтобы задание на зачете или экзамене позволило студенту продемонстрировать умение пользоваться знаниями по тому или другому предмету и т.д.

Вторая, очень важная проблема, связанная с организацией дистанционного обучения, – это участие в образовательном процессе студенческой аудитории.

Следует отметить, что в самом сложном положении при переходе на дистанционный формат обучения в условиях самоизоляции оказались первокурсники, которые не успели приобрести достаточного опыта общения с педагогом в период традиционного учебного процесса. Еще в более трудной ситуации оказались те студенты, которые пришли на обучение в ОЗ СПО 1 сентября 2020 года и вынуждены были учиться в дистанционном формате. Слабые навыки организации самостоятельной работы, а зачастую – неумение и незнание, как это сделать в новой для себя форме обучения, только усложнили процесс их адаптации. Усугублению положения способствовали недостаточный контроль за их учебной деятельностью в дистанционном формате обучения со стороны педагога, слабая внутренняя мотивация на получение знаний в создавшейся ситуации. Важным препятствием на пути дистанционного обучения, как показывает анализ, послужила низкая степень технического оснащения рабочих мест студентов (отсутствие ПК, неустойчивая связь, отсутствие веб-камеры и т.д.). Следует констатировать, что данный фактор оказал и оказывает влияние на степень вовлеченности студентов в учебный процесс, результативность успеваемости. Необходимость выполнять самостоятельную работу в письменной форме практически по всем общеобразовательным дисциплинам привела к увеличению нагрузки на студента в часы самостоятельной работы. Как показал опрос, первокурсники испытывали трудности из-за невозможности оперативно получить своевременную консультацию при подготовке к очередному занятию.

С целью преодоления сложностей с началом учебного года была проведена разъяснительная работа с родителями студентов, выяснялась степень технической оснащенности «рабочего места» каждого обучаемого при помощи анкетирования. Со студентами-первокурсниками проведены ознакомительные обучающие онлайн-занятия, в рамках которых доведены особенности организации учебного процесса в формате среднего профессионального образования. В целях организации учебного процесса студентам представлялась информация, которая размещена в облачном хранилище СЭО «Фемида» (https://femida.raj.ru/). Речь шла об интерактивном расписании уроков со ссылками на платформу ZOOM, учебные материалы для проведения занятий в дистанционной форме (текстовые материалы уроков, презентации, электронные учебники, другие информационно-познавательные материалы по теме урока), рекомендуемые бесплатные онлайн-курсы по ряду общеобразовательных дисциплин. По-другому говоря, в доступной форме излагались образовательные возможности, а с другой стороны – опасности дистанционного образования. Одновременно среди обучаемых были распространены подготовленные преподавателями рекомендации, направленные на профилактику негативного влияния дистанционного формата обучения на здоровье студентов.

В ходе самого учебного процесса были предприняты шаги по подготовке методических материалов, нацеленных на оказание помощи студенту в период самостоятельной работы по изучению общеобразовательных дисциплин. В частности, были даны рекомендации по использованию в интересах изучения той или иной дисциплины электронных библиотечных ресурсов Znanium.com, ЮРАЙТ, BOOK.ru, НЦР РУКОНТ. Была развернута консультативная работа, которая приобрела в условиях дистанционного формата индивидуальный характер.

Третья проблема, которая остается актуальной, на наш взгляд, в условиях повсеместного продолжения дистанционного обучения, связана с организацией учебного процесса, деятельностью администрации учебного заведения. Действительно, практика показывает, что степень ее решения затрагивает интересы всех участников образовательного процесса – и обучающих, и обучаемых, но зависит не только от них, а и от деятельности управленческих структур учебного заведения, в целом администрации, отвечающей за его организацию. Речь идет о своевременном внесении (с учетом возникающих потребностей) изменений в локальные нормативные акты о создании материально-технических условий, других шагов, направленных на организацию учебного процесса в дистанционном формате.

Анализ научных публикаций по теме, знакомство с опытом деятельности ряда ОЗ СПО показали, что в условиях перехода на дистанционное обучение в кратчайшие сроки в учебных заведениях были приняты нормативные акты для организации учебного процесса. Однако на их содержании не могли не отразиться форс-мажорные обстоятельства, в которых они принимались. Пролонгация периода самоизоляции в новом учебном году привела к тому, что в утвержденные в переходный период локальные акты были внесены изменения, а в отдельных случаях приняты в соответствии с ситуацией новые документы, регламентирующие деятельность учебного заведения в дистанционном формате. Например, на упорядочение рабочего времени педагога, регулирование трудовых отношений, повышение эффективности преподавательской деятельности в целом было направлено Положение «О дистанционной работе ФГБО ВО РГУП». Вопросы организации учебного процесса с учетом опыта работы весной – летом 2020 года были откорректированы в новом «Порядке реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий па период действия ограничений в связи с коронавирусной инфекцией». С целью совершенствования учета успеваемости студентов в дистанционном формате централизовано через СЭО Фемида были введены электронные журналы, которые позволили видеть общую динамку работы обучаемого на протяжении семестра, усилить контроль за посещаемостью занятий студентами как со стороны преподавателя, так и со стороны учебной части и т.д.

Актуальной оставалась задача наращивания методической базы, направленной на повышение эффективности учебного процесса в дистанционном формате. С этой целью преподавателям были предоставлены методические рекомендаций по подготовке и проведению занятий в режиме вебинара, в том числе и проведение промежуточной аттестации в устной форме на платформе ZOOM, уточнены требования к размещению материалов по дисциплинам в облачном хранилище, к подготовке видеолекций, онлайн-курсов. Важное значение для регулирования взаимодействия обучающих и обучаемых имело издание формализованных этических норм как для преподавателей, так и для студентов для работы (преподавания и обучения) в дистанционном формате и т.д.

Подводя итог изложенному, следует отметить, что в арсенале ОЗ СПО в условиях пандемии появились новые методы обучения; отличные от традиционных формы взаимодействия между преподавателями и студентами; в практике преподавания значительное место заняли цифровые технологии; наконец, повсеместно и реально в экстренном порядке в учебном процессе стали применяться дистанционные образовательные технологии.

Рассматриваемая тема позволяет сделать следующие выводы:

1. Организация учебного процесса в системе СПО в условиях повсеместного перехода на дистанционное обучение нашла отражение на страницах научных периодических изданий. В то же время проблематика, связанная с деятельностью ОЗ СПО, которые с сентября 2020 года находятся на дистанционном формате, на сегодняшний день освещена в научной литературе недостаточно.

2. Изучение практики организации учебного процесса в условиях повсеместного введения дистанционного обучения в системе СПО, опыт РГУП позволили определить основные проблемы, от решения которых зависит его эффективность – это отношение к дистанционному обучению преподавательского состава, степень вовлеченности в учебный процесс студенческой аудитории, место и роль в организации дистанционного формата обучения администрации учебного заведения.

3. От преподавательского состава, его готовности в новых для себя условиях совершенствовать свое профессиональное мастерство и работать над повышением результативности занятий, проводимых с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, во многом зависит качество учебного процесса в дистанционном формате. Одним из важных инструментов для достижения этой цели является мотивированность педагога.

4. Обучение в дистанционном формате в условиях повсеместного его использования, представляется, явление временное. Но даже в этот период важно не упустить время в работе со студенческой аудиторией первокурсников. Зная ее особенности, в том числе и возрастные, трудности, с которыми она сталкивается в период освоения общеобразовательной программы, следует со всей серьезностью их учитывать с первого дня в ходе организации учебного процесса при дистанционном формате обучения для формирования необходимых профессиональных компетенций.

5. Практика повсеместного введения нового формата обучения показала необходимость иметь в арсенале учебного заведения пакет документов, подготовленных на случай перевода всего учебного процесса в дистанционный формат обучения.

В качестве общего вывода следует констатировать, что в период организации учебного процесса в условиях пандемии его техническая оснащенность выросла, электронная информационно-образовательная среда расширилась, часть преподавателей с энтузиазмом взялись за интенсификацию учебного процесса при помощи дистанционно-образовательных технологий. По нашему представлению, возврата к старому алгоритму в образовании не будет, так же как и продолжения повсеместного использования дистанционного формата при отмене пандемии. Но в то же время его элементы, безусловно, будут востребованы при традиционной форме обучения. Для того чтобы годичный опыт деятельности ОЗ СПО не ушел в разряд пережитого, необходимо его обобщение для последующего использования в учебном процессе.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Открытое образование*. 2013; № 5: 40 – 47.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. *Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. *Теория и практика дистанционного обучения:* учебное пособие для студентов высших учебных педагогических заведений. Москва: Издательство «Академия», 2004.
4. Романов А.Н., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. *Технология дистанционного обучения.* Москва: Издательство Юнити-Дана, 2000.
5. Астахова Т.А. Возможности и проблематика дистанционных форм обучения, выбор системы дистанционного обучения. *Управление человеческим потенциалом.* 2012; № 1: 56 – 63.
6. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения. *Новая наука: стратегии и векторы развития*. 2016; № 118: 89 – 92.
7. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве. *Наука и школа.* 2017; № 1: 116 – 123.
8. Фазлиахметова Р.М., Миронова Ю.Н. *Проблемы дистанционного обучения в системе среднего профессионального образования*. Available at: http://www.econf.rae.ru/pdf/2018/06/7020.pdf
9. Панова В.Н. Дистанционная форма обучения в колледже. *Молодой ученый*. Казань, 2020: 45 – 48. Available at https://moluch.ru /conf/ped/archive/371/15909/
10. Югов В.В. *Применение дистанционного обучения в СПО – проблемы и пути решения*. Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/11/24/statya_yugov.docx
11. Сергеев И.С. Дидактические проблемы цифровой трансформации среднего профессионального образования на фоне борьбы с пандемией. *Техник транспорта: образование и практика.* 2020; 1 (1-2): 14 – 20. Available at: https://doi.org/10.46684/2687-1033.1.01
12. Блинов В.И., Сергеев И.С., Сатдыков А.И., Осадчева С.А. Аналитический обзор влияния ограничительных мер в условиях пандемии на качество образовательного процесса в СПО. *Экспертно-аналитическая записка*. Available at: https://firo.ranepa.ru/files/docs/vliyaniye_ogranichitelnih_mer_spo.pdf
13. Бугров А.С., Крепец И.В. Анализ результативности организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования в период самоизоляции. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020; № 2: 55 – 57.
14. Бакина Т.В. Организация дистанционного обучения в СПО по специальным дисциплинам. Available at: http://проф-обр.рф/blog/2020-05-21-1572
15. Гладышев Д.Е. Дистанционные технологии в преподавании общеобразовательных дисциплин в колледже. *Профессиональное образование и рынок*. 2020; № 2: 63 – 65.

References

1. Andreev A.A. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. *Otkrytoe obrazovanie*. 2013; № 5: 40 – 47.
2. Vajndorf-Sysoeva M.E., Gryaznova T.S., Shitova V.A. *Metodika distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh pedagogicheskih zavedenij. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya», 2004.
4. Romanov A.N., Toropcov V.S., Grigorovich D.B. *Tehnologiya distancionnogo obucheniya.* Moskva: Izdatel'stvo Yuniti-Dana, 2000.
5. Astahova T.A. Vozmozhnosti i problematika distancionnyh form obucheniya, vybor sistemy distancionnogo obucheniya. *Upravlenie chelovecheskim potencialom.* 2012; № 1: 56 – 63.
6. Blohovcova G.G., Malikova T.L., Simonenko A.A. Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*. 2016; № 118: 89 – 92.
7. Voznesenskaya E.V. Distancionnoe obuchenie – istoriya razvitiya i sovremennye tendencii v obrazovatel'nom prostranstve. *Nauka i shkola.* 2017; № 1: 116 – 123.
8. Fazliahmetova R.M., Mironova Yu.N. *Problemy distancionnogo obucheniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya*. Available at: http://www.econf.rae.ru/pdf/2018/06/7020.pdf
9. Panova V.N. Distancionnaya forma obucheniya v kolledzhe. *Molodoj uchenyj*. Kazan', 2020: 45 – 48. Available at https://moluch.ru /conf/ped/archive/371/15909/
10. Yugov V.V. *Primenenie distancionnogo obucheniya v SPO – problemy i puti resheniya.* Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/11/24/statya_yugov.docx
11. Sergeev I.S. Didakticheskie problemy cifrovoj transformacii srednego professional'nogo obrazovaniya na fone bor'by s pandemiej. *Tehnik transporta: obrazovanie i praktika.* 2020; 1 (1-2): 14 – 20. Available at: https://doi.org/10.46684/2687-1033.1.01
12. Blinov V.I., Sergeev I.S., Satdykov A.I., Osadcheva S.A. Analiticheskij obzor vliyaniya ogranichitel'nyh mer v usloviyah pandemii na kachestvo obrazovatel'nogo processa v SPO. *`Ekspertno-analiticheskaya zapiska*. Available at: https://firo.ranepa.ru/files/docs/vliyaniye_ogranichitelnih_mer_spo.pdf
13. Bugrov A.S., Krepec I.V. Analiz rezul'tativnosti organizacii `elektronnogo obucheniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya v period samoizolyacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2020; № 2: 55 – 57.
14. Bakina T.V. Organizaciya distancionnogo obucheniya v SPO po special'nym disciplinam. Available at: http://prof-obr.rf/blog/2020-05-21-1572
15. Gladyshev D.E. Distancionnye tehnologii v prepodavanii obscheobrazovatel'nyh disciplin v kolledzhe. *Professional'noe obrazovanie i rynok*. 2020; № 2: 63 – 65.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-203-206

Ilyuschenko N.S., *PhD in Philology, Professor of Department of Foreign Languages, Moscow Art Theatre School (Moscow, Russia), E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Bagdasarova E.V.*, PhD in Philology, Financial University under the Government of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: elvina_bag@mail.ru*

APPLYING THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE PROFESSIONAL TRANSLATORS TRAINING. The relevance of the present issue is caused by a strong need to search for educational technologies aimed not only at acquiring knowledge, but also at developing students' personal, cognitive and creative abilities. One of the concepts that allow to maintain such balance is the pedagogical system of the *theory of solving inventive problems* (TRIZ), founded by Russian Prof. M.M. Zinovkina and based on the problem-search method and independent creative activities of students. The aim of the article is to implement TRIZ-technology method in 2 groups of linguists-translators (control and experimental) at the Faculty of Foreign Languages in Russian State Social University. Methods of transformation in the translation of proper names from English into Russian are identified and classified. The results of the research and *t-Student criterion* calculation showed that the experimental group did better than the control one. For the first time, TRIZ elements, originally created to solve scientific and technical problems, are successfully applied in the field of linguistics in the preparation of linguists-translators.

Key words: **creative pedagogy, TRIZ-technology method, brainstorming, linguists-translators.**

Н.С. Ильющенко, *канд. филол. наук, доц., проф., Школа-студия МХАТ имени А.П. Чехова, г. Москва, E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Э.В. Багдасарова, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: elvina_bag@mail.ru*

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Сегодня серьезной проблемой преподавателей стал поиск образовательных технологий, направленных не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личностных, креативных, познавательных и созидательных способностей. Одной из концепций, позволяющих соблюсти такой баланс, является педагогическая система *Теория решения изобретательских задач* (ТРИЗ), созданная профессором М.М. Зиновкиной, в основе которой лежит проблемно-поисковый метод и самостоятельная творческая деятельность учащихся. Цель статьи – внедрение методов ТРИЗ-технологии в 2 группах лингвистов-переводчиков (контрольной и экспериментальной) на факультете иностранных языков Российского государственного социального университета. Были выявлены и классифицированы способы трансформации при переводе имен собственных с английского языка на русский. По результатам испытаний и расчета критерия *t-Стьюдента* экспериментальная группа была гораздо успешней, чем контрольная. Впервые элементы ТРИЗ, первоначально созданные для решения научно-технических проблем, были успешно применены в области лингвистики при подготовке лингвистов-переводчиков.

Ключевые слова: **инновационные образовательные технологии, методы ТРИЗ-педагогики, «мозговой штурм», лингвисты-переводчики.**

Introduction

Modern educational standards put forward high demands on higher education graduates. They are bound to master a whole new set of skills and abilities that help them improve and develop their intellectual potential throughout their lives, find non-standard solutions to emerging problems, adapt to new situations, analyze their capabilities and gain new experience, work in a scientific team, generate new ideas, etc. One of the concepts which would enable learners to maintain such balance is a pedagogical *multilevel continuous creative education "Theory of Inventive Problem Solving"* – CFCT-TRIZ system created by Russian professor M.M. Zinovkina in the early 80s for the humanities specialties in the preparation of linguists-translators at universities. "Theory of Inventive Problem Solving" (TRIZ) was originally invented by a Soviet engineer and writer G.S. Altshuller in 1946, who demonstrated a set of new methods for solving inventive problems in **technology**, focusing on the transformation of the art of invention into exact science. The course methodology is still used at a big number of today's hi-tech companies (Samsung, GE, Intel, Procter&Gamble, LG Group, Wrigley, Boeing, and many others) [1, p. 24].

The tools used in CFCT-TRIZ education are based on the problem-search method and students' independent creative activity aimed at obtaining the final result. The author's CFCT-TRIZ pedagogy system offers **methods for non-standard solutions to standard vital issues**, **introduces an element of the novelty of a creative and critical approach to learning**. It was successfully implemented by Prof. Zinovkina, not only in Russian schools, but also abroad: it is still in demand with great enthusiasm in schools in South Korea [2; 3; 4].

In 1989, the TRIZ International Association was created on the bases of TRIZ public movement. Nowadays this movement includes TRIZ associations of more than thirty countries. For over 25 years, the TRIZ system has been successfully used in the academic environment: Twente University (the Netherlands), Strasbourg University (France), Polytechnic University in Paris (France), Wayne State University (USA), Royal Institute of Technology in Stockholm (Sweden), Technical University Brno (Czech Republic), Universities of Bergamo and Florence (Italy), and other [4, p. 7]. The Royal Melbourne Institute of Technology (Australia) and the Massachusetts Institute of Technology have successfully implemented TRIZ methods in their educational programs. One of the vivid examples proved to be the experiment of the employees of the Massachusetts Institute of Technology conducted in 1996. Two groups of students in three hours solved a complex production task of a large company. One group already had a previous experience in the framework of the TRIZ system, the other had not. As a result, the first group came up with much more creative ideas than the second group (by 80% more ideas) [5, p. 71].

TRIZ-technology is much considered in domestic and foreign works of G.S. Altshuller [1], E.V. Miroshnik [3], V. Sushkov [4], A.A. Gin [5], Petrov [6], P.A. Starikov [7], Alan Webb, M. Slokum [8], Barry Katie, Ellen Domb [9], Sheng I., Kok-Su T. [10], Vidal, Rosario [11], Jane, Reen [12], Hovanov [13], Len Kaplan [14] and others.

A significant contribution to the development of a new direction in pedagogy – "Creative pedagogy" was made by Prof. R.T. Gareev [15], the author of a series of courses on "Fundamentals of TRIZ and Computer Interactive Thinking Support". The scientist conducted a great number of seminars on TRIZ in Russia and abroad: in Iran, South Korea, Germany and other countries.

The works of Russian scientists R.B. Shapiro and A.A. Gin highlight *creative pedagogy* based on the solution of inventive problems and the theory of development of a creative personality, which forms the basis of the hypothesis on the research of the creativity effectiveness dependence on the use of didactic ways of thinking.

The contribution of V. Sushkov, vice-president of the TRIZ International Association and holder of TRIZ Master degree (2013), is of great practical importance when analyzing organizational and managerial tasks from the perspective of scaling up decisions, schematizing inventive situation and working with contradictions. In 1989, the scientist co-founded the Inventive Machine Corporation. Today he teaches TRIZ and Technology of Innovation Roadmaps at the University of Twente and TIAS Business School, the Netherlands.

The authors team of P.M. Gorev and V.V. Utemov developed individual programs, the priority tasks of which are the development of scientific creativity of the youth. Scientists are working on the formation of a continuous educational process aimed at the creative development of the personality of students by means of open and partially open tasks in the framework of adapted TRIZ tools by G.S. Altshuller and the continuous formation of a creative personality by M.M. Zinovkina.

E.V. Miroshnik and V.V. Utemov founded *creative psychology* – new methodology for logical thinking development in NFTM-TRIZ, which is based on the integration of psychology and pedagogy. The methodology is aimed at a conflict-free adaptation to solving problem (stress) situations.

The scientists from Malaysia – Issak Lim Sing Shen and Teoh Kok Su – used the principles of TRIZ to create Eco-efficient product designs. (They investigated peculiarities of various water filters and washing machines to correlate the elements of environmental efficiency with TRIZ principles). They claimed that there was a significant correlation between eco-efficient elements and TRIZ principles in the existing products. All information obtained from the case studies of the product along with the research of individual TRIZ principles led to the formation of a new tool, which was called the TRIZEE Design Tool.

Rosario Vidal and Angela Men, professors of Engineering and Construction Department at the Jaume I University in Valencia, Spain, investigated the effectiveness of environmental design by incorporating TRIZ tools into eco-innovative design.

Methodology

The *brainstorming* method used in TRIZ education is one of the most operational methods for solving problems based on stimulating creative activity. Nevertheless, the participants of the discussion are invited to "freely express as many ideas as possible, including the most absurd ones. Further, from the total number of the expressed decisions, the most successful ones that can be used in practice are selected" [7, pp. 20-58]. Speed, quantity and spontaneity are the motto of this process, which also includes the stage of expert evaluation. A strict adherence to this strategy is necessary because it helps to overcome unconscious hidden cognitive biases and limitations that allow us to be truly creative. Training is carried out, first of all, not on specific knowledge, but on how to quickly and efficiently learn the teaching material. Thus, the elements of the Theory of Inventive Problem Solving, originally created to solve scientific and technical problems in the training of technical specialists, have been widely used in the humanities specialties in universities in recent years. In particular, in the field of linguistics, in the preparation of linguistic translators, techniques and technologies have begun to be successfully introduced that can effectively accelerate the assimilation of material. In the 80s, the first TRIZ-technology method in pedagogy for the preparation of linguists-translators at universities was formed on the bases of TRIZ public movement and the International TRIZ Association.

Research

Using the TRIZ method of the brainstorming technology [16, pp. 152-177] and the structure of the creative lesson in the innovative CFCT-TRIZ pedagogical system [2, pp. 31-56], we developed and conducted a series of classes on "Translation of English Proper Names in Literature" in the framework of discipline "The Practical Course of the First Foreign Language (English)" in 2 groups of linguists-translators of 22 students in each group (control and experimental) at the Faculty of Foreign Languages of the Russian State Social University. The students in the experimental group had already been taught innovative visual aids and the TRIZ-pedagogy method. In our research the excerpts were taken from novels about Harry Potter written by the British writer Joan Rowling translated by M. Spivak and I. Oransky. The students analyzed the hidden meaning of Harry Potter character names identifying certain transformation methods (*transliteration, transcription, loan translation, functional equivalence*), demonstrated the accurate translating skills from English into Russian, etc.

The structure of a creative lesson on the system of CFCT-TRIZ

The implementation of innovative pedagogical technologies in the multi-level system of CFCT-TRIZ means changing the structure of lessons and their original content. As a basis for the development of the methods of creative lessons with first-year students, we used the structure of a double creative lesson proposed by Prof. M.M. Zinovkina [2, pp. 261-265]:

Block 1 (motivation) – this block presents a specially selected system of tasks that cause students to meet a miracle. In this block the students are given

a set of Harry Potter character "speaking" names in order to guess their hidden meaning, etymology and translate them from English into Russian. **Blocks 2 and 6** (content part) include the program material of the educational course and provide the formation of systemic thinking and the development of creative abilities. **Block 3** (psychological unloading) – this block presents a system of tasks for psychological unloading. **Block 4** (puzzle) – presents a system of increasingly complicated puzzles, embodied in real objects, in the design of which an original, witty idea is realized. **Block 5** (brain warm-up) – this block presents a number of increasingly complex tasks aimed at stimulating the mind and improving brain function, developing the motivation. In this block, the students were offered to do crosswords and quizzes, which allowed them to develop their creative ability and logical thinking. **Block 7** (summary) provides feedback from the students about the lesson and provides a qualitative and emotional assessment of the lesson by the students. Further on there were some parts of the lesson which underwent a certain correction, based on the results of the feedback.

Results

Elements of the Theory of Inventive Problem Solving, originally created to solve scientific and technical problems in the training of technical specialists, have been widely used in the humanities specialties in universities in recent years. Particularly, in linguistics, in the preparation of linguists-translators, not only techniques and technologies which can effectively accelerate the learning process, but also a number of innovative and original elements of a creative and critical approach to learning have been successfully introduced.

According to the research carried out on a series of classes on "Translation of English Proper Names in Literature" in the discipline "The Practical Course of the First Foreign Language (English)" it has been revealed that there is a considerable difference in the results in experimental group in which tests were conducted in accordance with modern visual aids and TRIZ pedagogy methods – and the control group, in which the methodology of inventive tasks was not applied. There were 22 students in each group. The calculation of the *t-Student criterion* of one of the tests is given in *Tab. 1* and *Tab. 2.* In percentage terms, all grades for tasks (Block 1. motivation (miracle meeting); Block 2. content part I; Block 3. psychological unloading; Block 4. puzzle; Block 5. brain warm-up; Block 6. content part II; Block 7. summary) were set according to a 100-point system in the following ranges: ≥85 excellent, 75–84 good, 65–74 satisfactory, <65 unsatisfactory.

Distribution of students according to their points shows the following results: **Control Group** (CG): 2 students showed the result of <65 points, 10 students made 65-74 points, 9 students made 75-84 points and 1 student reached a total of >85. **Experimental Group** (EG): nobody showed the result of <65 points, 4 students made 65-74 points, 11 students made 75-84 and 7 students reached a total of >85. The results of the study and t-Student criterion calculation showed that the experimental group did better than the control one. Mean value of control group came up to 74,32 points whereas of experimental group – to 81,95 points. The significance level of t-Student test made up < 0,001. Thus, there proved to be a significant difference in the test results between the two groups (control and experimental) – the experimental group did better than the control one.

Discussions

Today TRIZ pedagogy methods have become widespread in the modern academic environment. They allow students not only to broaden their horizons and put their knowledge and skills into practice, but also to cultivate a desire for study in general. If initially the CFCT-TRIZ technique appeared as a theory of solving inventive problems in technology, further a lot of universities had begun to successfully implement it in the humanities. The TRIZ-pedagogy method immerses students in a comfortable environment that allows them to learn a foreign language with great incentive, and also expands the range of social and communicative abilities, establishes trust and close contact between the teacher and students. Today TRIZ-pedagogy is developing a series of creative imagination development courses aimed at overcoming stereotypes of the *solver* and developing the ability to work with non-trivial problems. Prof. M.M. Zinovkina's CFCT-TRIZ is a promising direction in modern pedagogy offering new forms and teaching methods that harmoniously integrate into the general system of vocational training in higher education. Our study was the first to successfully implement TRIZ elements, originally created to solve scientific and technical problems, in linguistics in the preparation of linguists-translators. In accordance with the author's pedagogical system CFCT-TRIZ our class plan which consisted of seven blocks (motivation; content part I; psychological uploading; puzzle; intellectual workout; content part II; summary) showed that the experimental group did better than the control one. In our opinion the need of applying TRIZ-technology method for teaching foreign languages in the context of developing an innovative vocational training system in higher education is by no means obvious.

Conclusion

The calculation of the *t-Student criterion* and the results of one of the tests conducted both in the control and experimental groups of linguists-translators showed that the experimental group in which students had already been taught by TRIZ pedagogy method did much better than the control group, in which the methodology of inventive tasks had not been applied. Mean value of control group came up to 74,32 points whereas of experimental group – to 81,95 points. The significance level of t-Student test made < 0,001. According to the test results the analysis also proved that the use of "brainstorming" as a method of TRIZ technology helps to increase the efficiency of learning educational material through the simultaneous presentation of the necessary information and demonstration fragments, the formation of professional culture and students' skills. Thus, according to the test results TRIZ-pedagogy techniques help organize understanding the phenomena of translation transformations, create an intellectual atmosphere that contributes to the demand for both reproductive and productive sides of students' intelligence. The use of TRIZ method has a beneficial effect on the process of teaching foreign languages in the context of expending an innovative vocational training system in higher education, has a powerful didactic and scientific potential, developing a new type of thinking inherent in the 21st century.

Библиографический список

1. Алтшуллер Г.С. *Творчество как точная наука*. Петрозаводск: Скандинавия, 2004.
2. Зиновкина М.М., Утесов В.В. Структура креативного урока по развитию творческой личности обучающихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013; Т. 4: 261 – 265.
3. Утесов В.В., Зиновкина М.М., Мирошник Э.В. Развитие системного подхода в психолого-педагогической технологии НФТМ-ТРИЗ. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; № 5: 191 – 195.
4. Сушков В. ТРИЗ в мире: История, современность, проблемы. *ТРИЗ. Практика применения методических инструментов и их развитие:* VI Международная конференция. Москва: МИСиС, 2016.
5. Гин А.А. *ТРИЗ-педагогика*: книга для умных родителей и учителей. Москва, 2015.
6. Петров В., Абрамов А. *Задачник ПЗЗ-85-в: алгоритм решения изобретательских задач*. Москва: Издательские решения, 2018. Available at: https://ridero.ru/books/ariz-_85_-v/
7. Стариков П.А. *Пиковые переживания и технологии творчества*: учебное пособие. Красноярск: филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права». Красноярск. 2011.
8. Webb A. *TRIZ: An Inventive Approach to Invention*, 2015.
9. Barry K., Domb E., Slocum M.S. *Triz – What is Triz? 2017*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265007412_TRIZ_-What_Is_TRIZ
10. Sheng I.L.S., Kok-Soo TEco-Efficient Product Design Using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles. *American Journal of Applied Sciences*. 2016.
11. Vidal R., Salmeron J.L., Mena A., Chulvi V. Fuzzy Cognitive Map-based selection of TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) trends for eco-innovation of ceramic industry products. *Journal of Cleaner Production*. 2015. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Fuzzy-Cognitive-Map-based-selection-of-TRIZ-trends-Vidal-almeron/f642129c0dc564d33ac4892721ce1af6433f27b0
12. Reena J. *The World According to TRIZ: Blue-chip American companies are embracing a 60-year-old innovation theory pioneered by a Russian inventor*. Bloomberg Businessweek, 2017: 23 – 31. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2006-05-30/the-world-according-to-triz
13. Хованов С. Погружение в ТРИЗ и поиск алгоритма успеха. *TRIZ Developers Summit:* труды конференции. Минск, 2019. Available at: https://r1.nubex.ru/s828-c8b/f2724_26/EDU – Хованов_с_белгород_ру-Ен-ТДС-2019.pdf
14. Kaplan L., Visnepolschi S., Proseanic V. TRIZ Beyond Technology: The theory and practice of applying TRIZ to non-technical areas. *The Triz journal*. 2016. Available at: https://triz-journal.com/triz-beyond-technology-the-theory-and-practice-of-applying-triz-to-non-technical-areas/
15. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т., Горев П.М., Утесов В.В. *Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ:* учебное пособие. Киров: Издательство ВятГУ, 2013.
16. Osborn A.F. *Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness*. New York, London: Charles Scribner's Sons, 1952.

References

1. Altshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka*. Petrozavodsk: Skandinaviya, 2004.
2. Zinovkina M.M., Utesov V.V. Struktura kreativnogo uroka po razvitiyu tvorcheskoj lichnosti obuchayuschihsya v pedagogicheskoj sisteme NFTM-TRIZ. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2013; T. 4: 261 – 265.
3. Utesov V.V., Zinovkina M.M., Miroshnik `E.V. Razvitie sistemnogo podhoda v psihologo-pedagogicheskoj tehnologii NFTM-TRIZ. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; № 5: 191 – 195.

4. Sushkov V. TRIZ v mire: Istoriya, sovremennost', problemy. *TRIZ. Praktika primeneniya metodicheskih instrumentov i ih razvitie:* VI Mezhdunarodnaya konferenciya. Moskva: MISiS, 2016.
5. Gin A.A. *TRIZ-pedagogika*: kniga dlya umnyh roditelej i uchitelej. Moskva, 2015.
6. Petrov V., Abramov A. *Zadachnik PZZ-85-v: algoritm resheniya izobretatel'skih zadach*. Moskva: Izdatel'skie resheniya, 2018. Available at: https://ridero.ru/books/ariz-_85_-v/
7. Starikov P.A. *Pikovye perezhivaniya i tehnologii tvorchestva*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: filial NOU VPO «Sankt-Peterburgskij institut vneshne`ekonomicheskih svyazej, `ekonomiki i prava». Krasnoyarsk. 2011.
8. Webb A. *TRIZ: An Inventive Approach to Invention*, 2015.
9. Barry K., Domb E., Slocum M.S. *Triz – What is Triz? 2017*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265007412_TRIZ_-What_Is_TRIZ
10. Sheng I.L.S., Kok-Soo TEco-Efficient Product Design Using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles. *American Journal of Applied Sciences*. 2016.
11. Vidal R., Salmeron J.L., Mena A., Chulvi V. Fuzzy Cognitive Map-based selection of TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) trends for eco-innovation of ceramic industry products. *Journal of Cleaner Production.* 2015. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Fuzzy-Cognitive-Map-based-selection-of-TRIZ-trends-Vidal-almeron/f642129c0dc564d33ac4892721ce1af6433f27b0
12. Reena J. *The World According to TRIZ: Blue-chip American companies are embracing a 60-year-old innovation theory pioneered by a Russian inventor*. Bloomberg Businessweek, 2017: 23 – 31. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2006-05-30/the-world-according-to-triz
13. Hovanov S. Pogruzhenie v TRIZ i poisk algoritma uspeha. *TRIZ Developers Summit:* trudy konferencii. Minsk, 2019. Available at: https://r1.nubex.ru/s828-c8b/f2724_26/EDU – Hovanovs_belgorod_ru-En-TDS-2019.pdf
14. Kaplan L., Visnepolschi S., Proseanic V. TRIZ Beyond Technology: The theory and practice of applying TRIZ to non-technical areas. *The Triz journal*. 2016. Available at: https://triz-journal.com/triz-beyond-technology-the-theory-and-practice-of-applying-triz-to-non-technical-areas/
15. Zinovkina M.M., Gareev R.T., Gorev P.M., Utesov V.V. *Nauchnoe tvorchestvo: innovacionnye metody v sisteme mnogourovnevogo nepreryvnogo kreativnogo obrazovaniya NFTM-TRIZ:* uchebnoe posobie. Kirov: Izdatel'stvo VyatGU, 2013.
16. Osborn A.F. *Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness*. New York, London: Charles Scribner's Sons, 1952.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-206-208

***Kanbekova R.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Salimova L.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: lilia_salimova@mail.ru*
***Yusupova L.S.**, teacher, Bashkir College of Architecture, Construction and Utilities (Ufa); postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: mila.arch80@ yandex.ru*

DIDACTICAL CONDITIONS FOR THE INTENSIFICATION OF THE LEARNING PROCESS IN THE TECHNICAL COLLEGE. The article is dedicated to a problem of finding productive didactic techniques that contribute to the high-quality assimilation of a large amount of information by students within the allotted terms of vocational training in a technical college. The authors believe that the solution to this problem should be based on the idea of intensifying the learning process in college. The didactic conditions for the intensification of the learning process should be: the use of information technologies that contribute to an increase in the productivity of pedagogical and educational work in each of the types of classes per unit of time; mastering of "youth" communication methods by teachers, including communication in social networks and on various educational platforms in the network; solving issues of transdisciplinarity (the study of special disciplines using the methods of other disciplines) and interdisciplinarity (cooperation in joint activities of two or more teachers in a common area); building the learning process on the framework of students' creative activity. The article describes the implementation of didactic conditions for the intensification of professional training of architects in a technical college in a pilot experiment and its results.

Key words: **intensification, didactic conditions, vocational training, secondary vocational education, technical college.**

***Р.В. Канбекова**, д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Л.Х. Салимова**, канд. пед. наук, доц., Институт развития образования республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: lilia_salimova@mail.ru*
***Л.С. Юсупова**, преп., Башкирский колледж архитектуры, строительства и коммунального хозяйства, г. Уфа, асп., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: mila.arch80@ yandex.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Статья посвящена проблеме поиска продуктивных дидактических приёмов, способствующих качественному усвоению большого объёма информации студентами в отведённые сроки профессионального обучения в техническом колледже. Авторы полагают, что в основу решения данной проблемы должна быть положена идея интенсификации процесса обучения в колледже. Дидактическими условиями интенсификации процесса обучения должны выступить: использование информационных технологий, способствующих повышению производительности педагогического и учебного труда на каждом из видов занятий в единицу времени; освоение преподавателями «молодёжных» методов общения, среди которых коммуникация в социальных сетях и на различных учебных платформах в сети; решение вопросов трансдисциплинарности (изучение специальных дисциплин при помощи методов других дисциплин) и междисциплинарности (сотрудничество в совместной деятельности двух или более преподавателей в какой- либо общей сфере); построение процесса обучения на каркасе творческой деятельности студентов. В статье описана реализация дидактических условий интенсификации профессиональной подготовки архитекторов в техническом колледже в пилотном эксперименте и её результаты.

Ключевые слова: **интенсификация, дидактические условия, профессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, технический колледж.**

Глобальные изменения, происшедшие во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в образовании, требуют от учащейся молодёжи не только ускорения процесса получения в учебном заведении практико-ориентированных теоретических знаний и профессиональных компетенций, но и применения без значительного временного отставания полученных знаний и умений на рабочем месте.

В условиях высокой динамичности окружающей действительности полностью изжила себя экстенсивная форма совершенствования профессионального образования, проявляющаяся в непрерывном увеличении учебного времени студентов (контактного и дистанционного), в перегруженности учебных программ теоретической подготовкой. Ученые-педагоги считают, что «лишь интенсификация учебного процесса указывает выход из создавшегося противоречия, способствует повышению качества подготовки будущего специалиста при сохранении прежних сроков обучения» [1; 2].

В современных условиях приоритетными направлениями профессиональной подготовки стали следующие: повышение коэффициента трудового участия каждого преподавателя и каждого студента в учебном процессе, борьба с бесполезной тратой учебного времени и нецелесообразным использованием имеющихся образовательных ресурсов. Ученые-педагоги, исследующие сферу современного профессионального образования, к числу ведущих тенденций его развития относят направления, ускоряющие этот процесс, такие как непрерывность образования; гуманизация и гуманитаризация, демократизация, интеграция, интенсификация [3].

Анализ и обобщение педагогической литературы по проблеме исследования интенсификации обучения показали, что наиболее разработанными являются вопросы, связанные с интенсификацией профессиональной подготовки студентов в университете. Лишь в единичных работах обсуждаются проблемы научно обоснованной интенсификации подготовки специалистов в техникумах

и колледжах. Весьма поверхностно освещены вопросы, касающиеся влияния психолого-педагогических и дидактических условий на интенсификацию подготовки специалистов, учитывающую не только современные требования, но и качественные изменения состава абитуриентов среднего профессионального звена.

В настоящее время подготовкой специалистов для промышленного производства и решения важных государственных задач в технике и строительстве наряду с вузами заметное место стали занимать технические колледжи, являющие собой важное звено в среднем профессиональном образовании.

Основная причина кроется в том, что за последнее десятилетие система среднего профессионального образования после многолетнего забвения претерпела значительные положительные преобразования, вследствие чего стала снова востребованной. Главными положительными преобразованиями технических колледжей, на наш взгляд, являются следующие изменения: подготовка студентов (наряду с подготовкой по традиционным специальностям) по новым специальностям, возникшим в ответ на вызовы современного рынка труда и ранее не существовавшим; наметившийся рост не только количества абитуриентов, а значительный рост среди них доли лучших выпускников девятого класса, которые переходят в систему среднего профессионального образования (по некоторым данным от 30 до 55 процентов), что привело к значительному повышению качества студентов (в плане их общего и интеллектуального уровня).

В докладе, прозвучавшем на V съезде союза директоров средних специальных учебных заведений в 2019 году, было отмечено: «Сегодня техникумы и колледжи должны сыграть определяющую роль в формировании высокопрофессионального кадрового резерва. От них прямо зависит подъём российской промышленности и социальной сферы, прорывное развитие страны на годы вперёд» [4, с. 23].

Целью статьи является научное обоснование дидактических условий и критериев, реализация которых позволит активно развивать направление на интенсификацию процесса обучения студентов в среднем профессиональном учебном заведении, гарантирующего высокое качество профессиональной подготовки.

Высокая динамичность общества и постоянно возникающие новые, никогда не решавшиеся ранее задачи в производственной сфере, неопределённость современного этапа развития общества указывают на то, что только интенсификация способствует снятию обострившихся противоречий учебного процесса в среднем профессиональном образовании.

Ученые-педагоги С.М. Маркова, В.Ю. Полунин считают следующее: «Универсальным показателем эффективности профессионального обучения является временной фактор – экономия времени». Они пишут: «Интенсификация обучения определяется как количественное повышение производительности педагогического и учебного труда в каждую единицу времени» [5, с. 177].

Вектор интенсификации профессиональной подготовки в техническом колледже, с одной стороны, сонаправлен с постоянно возрастающим усложнением характера профессиональной деятельности во всех сферах промышленности и окружающей действительности, со стремительно развивающейся наукой. С другой стороны, привлечение дополнительных резервов инновационных технологий обучения направляет интенсификацию профессионального образования в техническом колледже на всестороннее и максимальное развитие студентов, готовящихся к интеллектуальной и творческой деятельности, связанной с разработкой и внедрением в производство автоматизированных технологических систем, в том числе робототехники и компьютерной техники.

Гипотезой нашего исследования явилось научно обоснованное предположение о том, что процесс профессионального обучения квалифицированных специалистов в техническом колледже интенсифицируется, если он реализуется на следующих дидактических условиях:

– использование мультимедийных (информационных) технологий обучения на всех видах занятий;

– освоение преподавателями современных методов общения со студентами, позволяющих коммуницировать на их языке и в стиле своих студентов;

– решение вопроса междисциплинарности и трасдисциплинарности изучаемых предметов профессионального цикла с позиций контекстного подхода к подготовке будущего специалиста;

– построение процесса обучения профессиональной деятельности на каркасе творческой деятельности студентов.

В технических колледжах процесс обучения и учебной практики студентов связан с робототехникой и автоматизированными системами, поэтому остро встаёт проблема постоянного обновления материально-технических условий: кабинетов, лабораторий, полигонов, требующих оборудования техническими средствами, опережающими современные, существующие в сегодняшнем производстве, мультимедийные технологии.

Применение цифровых технологий в обучении обеспечит повышение темпа усвоения студентами содержания профессиональных модулей учебного плана за счёт увеличения «плотности» подачи профессиональной информации в единицу времени.

Во всех сферах жизнедеятельности современного общества наступление и стремительное распространение цифровых технологий (цифровизация) явилось так называемой «особой точкой» в XXI веке. В образовании «цифровизация» стала средством и условием повышения скорости получения знаний в профессиональной подготовке специалистов.

Марк Пренски, характеризуя современных участников образовательного процесса, пишет: «Сегодняшние студенты больше не являются представителями той образовательной системы, которая была разработана для их обучения» [6, с. 9].

Произошли изменения со всей учащейся молодёжью, в том числе и со студентами среднего профессионального образования. Преподаватели колледжей отмечают, что современные студенты стремительно изменились по сравнению со студентами прошлых лет, они мгновенно не только изменили свой сленг, одежду, стиль, причём совсем не так постепенно, как это происходило раньше между представителями предшествующих поколений. «Между поколениями в действительности произошёл глубокий разрыв, который можно назвать событием (singularity), столь фундаментально меняющим положение вещей, что возвращение к прежнему порядку абсолютно невозможно» [6, с. 9].

Сегодняшние школьники и студенты любого образовательного учреждения представляют собой первые поколения молодёжи, выросшей с современными цифровыми технологиями. У современной молодёжи неотъемлемой частью жизни, кроме учёбы, являются компьютерные игры, электронная почта, Интернет, общение в социальных сетях, мобильные телефоны и SMS-сообщения. Повсеместное окружение и длительное взаимодействие современных студентов с цифровыми технологиями привело к тому, что они обрабатывают и осмысливают информацию принципиально иначе и с более высокой скоростью, чем студенты предшествующих поколений и даже большинство преподавателей. Наш практический опыт работы в техническом колледже позволяет с уверенностью заявлять, что образцы мышления современных студентов существенно иные, «настроенные» на ускоренное восприятие учебной и профессиональной информации.

В высшие и средние профессиональные учебные заведения приходят «студенты, рождённые в цифровом мире и «с рождения говорящие на цифровом языке» [6].

Марк Пренски называет их «Digital Natives», в отличие от предшествующего поколения – «Digital Immigrants».

Образовательные проблемы, рождённые различиями между «Digital Natives» («Цифровыми Рождёнными») и их преподавателями «Digital Immigrants» («Цифровыми Иммигрантами»), послужили основой для пересмотра методологии образования и всего образовательного контента (содержания) в среднем профессиональном образовании. Для того чтобы сегодняшние студенты колледжа (молодые люди в возрасте от 16 до 20 лет) понимали своих преподавателей, необходимо, чтобы сами преподаватели заменили старые методы общения на новые, позволяющие коммуницировать на языке и в стиле своих студентов [7].

Одной из востребованных современных направлений, по которым готовят в техническом колледже, судя по традиционно самому большому количеству абитуриентов, является «Архитектурное проектирование и градостроительство». Анализ контента учебного плана профессионального образования по этой специальности позволяет констатировать, что он объединяет предметы школьного курса и специальной подготовки, представленные в виде перечня профессиональных модулей.

Студенту направления «Архитектурное проектирование и градостроительство» необходимо за время обучения приобрести глубокие теоретические знания и компетенции по целому ряду предметов, перечисленных в учебном плане. Основная образовательная программа этой специальности обусловлена, с одной стороны, социокультурным контекстом и, с другой стороны, контекстом научного знания, представленного предметным содержанием. Предметное содержание учебных дисциплин представляет собой интеграцию контекстов будущей профессиональной деятельности и личностного смысла содержания обучения для каждого студента.

Для повышения качества подготовки специалистов преподавателями технического колледжа в целях интенсификации процесса обучения и уплотнения контента, прежде всего, были решены вопросы междисциплинарности и трасдисциплинарности изучаемых предметов учебного плана. Трансдисциплинарность, к примеру, при изучении специальных дисциплин «Конструкция зданий и сооружений», «Учебная обмерная практика» происходит при помощи методов дисциплины «Математика», а междисциплинарность при изучении научных дисциплин «Архитектурная графика» и «История и культура» проявляется в сотрудничестве (коллаборации) двух преподавателей. Интенсификация процесса подготовки специалистов в области архитектурного проектирования и градостроительства в техническом колледже потребовала преодоления и расширения узких предметных границ различных наук, выхода за их пределы. Потребовалась разработка новых импульсов для развития компетенций, поскольку компетенции формируются в процессе обучения, а компетентность связана с результатом интенсифицированного процесса обучения. Реализация этих целей началась с создания дидактико-методического обеспечения управлением учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа с позиций контекстного подхода профессиональной подготовки будущего специалиста.

Например, согласно учебному плану по специальности «Архитектурное проектирование и градостроительство» студенты колледжа на протяжении учебного времени выполняют четыре курсовых проекта:

– проектирование небольшого открытого пространства и сооружения с минимальной функцией;
– проектирование жилого дома усадебного типа;
– проектирование жилого дома средней этажности;
– проектирование общественного здания зального типа.

При переходе от выполнения одного курсового проекта к другому предполагается последовательно возрастающее вложение студентом учебного труда, применения методов и технологий «уплотнения учебной информации» [8].

Интенсификации процесса проектного поиска студентов способствовали визуально-изобразительные средства. В качестве таких средств использовались как традиционные архитектурные (рисунок, макет, чертеж и т.д.), так и новые технические средства проектирования (владение компьютерной техникой с использованием компьютерных программ): AutoCad, ArchiCad, REVIT, CORAL DRAW, 3D MAX и др.)

«Интенсификация профессионального обучения реализуется через усиление производственной направленности содержания обучения и осуществления тесной взаимосвязи теоретического и производственного обучения, активное участие студентов колледжей в международных соревнованиях и конкурсах профессионального мастерства» [9].

При построении системы интенсифицированного обучения в нашем исследовании ставилась и решалась задача изыскания меры для снижения нежелательного перенапряжения студентов, ведущего порой к резкому снижению работоспособности. Одна из таких мер – при интенсификации процесса обучения профессиональной деятельности основной опорой считать творческую деятельность студентов.

Студенты колледжа, обучающиеся на творческих направлениях (архитекторы, дизайнеры), отличаются от других студентов более активным отношением к проявлению своей индивидуальности. В процессе интенсификации обучения студентов в колледже создаются условия для реализации творческого потенциала, воплощения собственного проекта будущего архитектора, отличного от стереотипов. Устраиваются выставки индивидуальных архитектурных проектов студентов, созданных ими в процессе обучения, что, безусловно, способствует повышению качества профессиональной подготовки в творческой самореализации. В процессе творческой деятельности происходит самостоятельное взаимодействие студентов с окружающей реальностью, результатом которой является овладение на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способами деятельности. Результаты опроса студентов показали, более 80% относятся положительно к наличию творческой самореализации в учебно-познавательной деятельности, считают её наиболее приемлемой деятельностью применительно к профессиональной подготовке будущего архитектора. «Творческая познавательная деятельность студентов характеризуется тем, что они самостоятельно раскрывают новые стороны изучаемого материала, приобретают знания о новых фактах, умеют видеть новое в уже известных им фактах» [10].

Творческая активность студентов специальности «Архитектурное проектирование и градостроительство» технического колледжа проявляется в создании, в процессе получения профессионального образования, инновационного продуктов следующих видов: творческая разработка архитектурного объекта; методическая разработка; инновационная инструкция для применения существующего объекта, самостоятельное конструирование нового архитектурного продукта.

Теоретически обоснованные и реализованные нами в пилотном режиме эксперимента перечисленные дидактические условия интенсификации процесса обучения архитекторов, получающих специальность в Башкирском колледже архитектуры, строительства и коммунального хозяйства (БАСК), позволили говорить о первых позитивных результатах в повышении уровня профессиональной подготовки студентов. После окончания колледжа в 2020 году более 90% выпускников специальности «Архитектурное проектирование и градостроительство» трудоустроены по специальности, из них 70% успешно сдали экзамены и продолжили свою профессиональную подготовку в высших учебных заведениях.

Теоретически обоснованные и проверенные в пилотном эксперименте дидактические условия, предложенные нами, могут служить основанием для продолжения исследований по интенсификации профессиональной подготовки студентов технического колледжа.

Таким образом, интенсификация процесса обучения в техническом колледже рассматривается как целенаправленный процесс, который обеспечивает ускоренный темп и высокое современное качество подготовки специалиста в заданные стандартом образования сроки при создании перечисленных выше дидактических условий.

Библиографический список

1. Одинцов А.И. Проблема интенсификации процесса обучения в современной педагогической науке. *Молодой ученый*. 2015; № 3: 829 – 831.
2. Дружинина А.И., Цыплаков С.А. Интенсификация: тенденция развития образования и фактор образования: проблемы и перспективы. *Материалы II Всероссийской студенческой заочной научно-практической конференции.* БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Воронеж, 2016: 46 – 48.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г.* http://www.eidos.ru/jornal/2002/0423.htm
4. Жуков Г.Н. V съезд союза директоров средних специальных учебных заведений России. *Образование. Карьера. Общество*. 2019; № 3 (25): 23 – 24.
5. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Интенсификация профессионального обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58.3: 175 – 178.
6. Prensky M., Natives D., Immigrants D. From On the Horizon. *MCB University Press.* 2001; Vol. 9, № 5.
7. Шарко О.И. Проблемы образования в новой медиареальности. *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе:* материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017: 134 – 136.
8. Чарикова И.Н., Жаданов В.И., Манаева Н.Н. Курсовое проектирование как инструмент повышения эффективности подготовки студентов строительных специальностей. *Современные наукоемкие технологии*. 2018, № 11-2: 326 – 332.
9. Канбекова Р.В., Юсупова Л.С., Шабалина Е.М. Интенсификация процесса формирования профессионально компетентности специалистов в техническом колледже. *Среднее профессиональное образование*. 2020; № 6 (298): 11 – 15.
10. Афанасьева С.И. Актуализация творческой деятельности учащихся средствами учебно-методического комплекса *Евразийский союз ученых*. 2015; № 4 (13): 97 – 99.

References

1. Odincov A.I. Problema intensifikacii processa obucheniya v sovremennoj pedagogicheskoj nauke. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 3: 829 – 831.
2. Druzhinina A.I., Cyplakov S.A. Intensifikaciya: tendenciya razvitiya obrazovaniya i faktor obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Materialy II Vserossijskoj studencheskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* BF FGBOU VO «Voronezhskij gosudarstvennyj universitet». Voronezh, 2016: 46 – 48.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. *Doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO 23 aprelya 2002 g.* http://www.eidos.ru/jornal/2002/0423.htm
4. Zhukov G.N. V s`ezd soyuza direktorov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij Rossii. *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2019; № 3 (25): 23 – 24.
5. Markova S.M., Polunin V.Yu. Intensifikaciya professional'nogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58.3: 175 – 178.
6. Prensky M., Natives D., Immigrants D. From On the Horizon. *MCB University Press.* 2001; Vol. 9, № 5.
7. Sharko O.I. Problemy obrazovaniya v novoj mediareal'nosti. *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze:* materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: RIC BashGU, 2017: 134 – 136.
8. Charikova I.N., Zhadanov V.I., Manaeva N.N. Kursovoe proektirovanie kak instrument povysheniya `effektivnosti podgotovki studentov stroitel'nyh special'nostej. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018, № 11-2: 326 – 332.
9. Kanbekova R.V., Yusupova L.S., Shabalina E.M. Intensifikaciya processa formirovaniya professional'no kompetentnosti specialistov v tehnicheskom kolledzhe. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020; № 6 (298): 11 – 15.
10. Afanas'eva S.I. Aktualizaciya tvorcheskoj deyatel'nosti uchaschihsya sredstvami uchebno-metodicheskogo kompleksa *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2015; № 4 (13): 97 – 99.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 004.652.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-208-212

Lagokha A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies of the Institute of Information Technologies and Physics and Mathematics Education of the Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ldakas@mail.ru*

DIDACTIC POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF FUNCTIONAL MODELING OF BUSINESS PROCESSES IN THE SUBJECT AREA FOR THE DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE HEURISTIC AND ALGORITHMIC ACTIVITIES. The article deals with organization of the learning process at a university for future business analysts. The paper substantiates the need to use non-trivial training methods and summarizes results of implementing an approach to organizing training using heuristic algorithms. The didactic potential of the technology of functional modeling of business processes in the subject area IDEF0 as one of the most effective

research methods is analyzed. A characteristic of the mixed heuristic-algorithmic nature of the modeling principles, which formed the basis for organizing the scheme of the learning process: decomposition, focus, consistency, documentation, completeness and sufficiency, is given. The scheme of organizing the learning process is described in detail, taking into account the target, content component, forms and means of implementation, control and correction, and the assessment of learning outcomes.

Key words: **heuristic algorithm, modeling, heuristic learning.**

***А.С. Лагоха**, кан. пед. наук, доц., ФГБО ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: ldakas@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам организации процесса обучения в вузе будущих бизнес-аналитиков. В работе обоснована необходимость использования нетривиальных методов подготовки и обобщены результаты внедрения подхода к организации обучения с применением эвристических алгоритмов. Проанализирован дидактический потенциал технологии функционального моделирования бизнес-процессов предметной области IDEF0 как одного из самых эффективных методов исследования. Приводится характеристика смешанной эвристически-алгоритмической природы принципов моделирования, которые легли в основу организации схемы процесса обучения: декомпозиции, сфокусированности, непротиворечивости, документирования, полноты и достаточности. Подробно описана схема организации процесса обучения с учетом целевого, содержательного компонента, форм и средств реализации, контроля, коррекции и оценки результатов обучения.

Ключевые слова: **эвристический алгоритм, моделирование, эвристическое обучение**.

Одна из особенностей проектирования современных информационных систем связана с тенденцией, суть которой состоит в нарастании концентрации сложности на начальных этапах жизненного цикла. В частности, от качества выполнения стадии анализа и моделирования бизнес-процессов предметной области (в соответствии со специальной терминологией под бизнес-процессом понимается последовательность действий, направленная на получение заданного значимого результата для организации) зависят такие базовые характеристики проектной деятельности, как общие сроки её реализации, бюджет, стратегия, методы, используемые для решения задач и т.д. Неполнота, противоречивость, неразрешимость сформулированных на этом этапе требований в конечном счёте могут привести к «неуспеху» реализации IT-проекта.

Актуальность использования нетривиальных методов подготовки в вузе бизнес-аналитиков к их будущей профессиональной деятельности обосновывается необходимостью двух, казалось бы, противоположных, по сути, подходов к самой организации бизнес-анализа. С одной стороны, применяется строгий алгоритмический подход к описанию предметной области на формальном языке, пригодном для дальнейшего анализа и проектирования. Этот подход реализуется через конечную совокупность точно заданных правил либо инструкций, описывающих порядок действий бизнес-аналитика для решения задач профессиональной деятельности. С другой стороны, использование алгоритмов имеет свои сложности и связаны они, прежде всего, с масштабом и спецификой предметной области (зачастую мы имеем дело с плохо и слабо структурируемыми, иногда даже не формализуемыми знаниями). Таким образом, требуется совокупность приёмов, облегчающих и упрощающих решение познавательных, конструктивных и практических задач, которые возникают на этапе моделирования. Здесь речь идёт уже о необходимости нестандартных, эвристических методов. Более того, для повышения эффективности подготовки недостаточно на основе принципиальных различий дифференцировать такие базовые понятия, как алгоритм и эвристика, применительно к деятельности бизнес-аналитика. Следует использовать их синергетический эффект и организовать интеллектуальную деятельность по разработке модели на основе эвристического алгоритма. Таким образом, задачи моделирования решаются на основе некого практического метода, не гарантированно точного, но достаточного для решения, этот метод основывается, в частности, на гипотезах, практическом опыте и интуиции исследователя, а не только на строгих положениях теории.

В педагогике эвристическое обучение как одно из перспективных было исследовано на протяжении длительного периода В.И. Андреевым [1; 2], А.Д. Королем [3], Ю.К. Кулюткиным [4], В.Н. Соколовым [5], А.В. Хуторским [6 – 7], Л.С. Выготским [8] и др. Некоторые «технические» вопросы интеграции моделирования и проектного подхода к организации обучения рассматриваются в ряде работ [9 – 11].

В связи с таким понимаем основ моделирования бизнес-процессов дадим характеристику дидактического потенциала технологии функционального моделирования IDEF0 (относится к семейству стандартов SADT) как средства, реализующего интегративный подход к развитию продуктивной эвристической и алгоритмической деятельности при разработке IT-проектов. Отметим, что стандарт достаточно активно и успешно используется на различных стадиях бизнес-анализа для решения самых разнообразных задач в области автоматизации: диагностика, планирование, производство, конфигурация компьютерных систем, обучение персонала и др.

Технология реализуется с применением понятия «функциональный блок» и «правила сторон» (рис. 1): функциональный блок) – это конкретная функция в рассматриваемой системе. Стрелка, входящая в левую грань блока, представляет собой входные данные, которые необходимы для начала выполнения функции. Стрелка, направленная в верхнюю грань, – это механизмы управления функциональным блоком. Нижняя стрелка – это ресурсы, которые необходимы для реализации функции. Стрелка, выходящая из правой грани функционального блока, – это результат деятельности.

На рис. 1 приведена иллюстрация упрощенной модели процесса обучения в вузе с учётом применения правила сторон и определения функциональных блоков. Базисом для организации образовательных процессов, которые обеспечивают условия для интегративного развития продуктивной эвристической и алгоритмической деятельности при разработке IT-проектов на стадии моделирования является совокупность принципов моделирования, имеющих мощный дидактический потенциал и дуальную алгоритмически-эвристическую природу. Дадим краткую характеристику этих принципов – декомпозиции, сфокусированности, документирования, непротиворечивости, полноты и достаточности.

В соответствии с необходимостью соблюдения принципа декомпозиции необходима детализация бизнес-процессов с использованием набора элементов (подпроцессов), которые выстраиваются относительно друг друга с помощью выполнения последовательного и достаточно простого алгоритма определения иерархической подчинённости (рис. 1).

Основные сложности разработки бизнес-модели связаны со следующими двумя обстоятельствами: и степень подробности описания бизнес-процессов, и количество уровней декомпозиции определяются на основе эвристических решений бизнес-аналитика в соответствии с субъективными требованиями «обозримости» и «восприятия» полученной иерархической модели бизнес-процессов, её соответствия уровням знания пользователей системы. Количество уровней иерархии бизнес-процессов влияет на «обозримость» структуры: бизнес-модель не должна быть «труднообозримой» – вероятно, возникнут сложности для её понимания, но и при ограничении глубины декомпозиции возрастает число находящихся на одном уровне подсистем, и возникает сложность определения связей между ними. Именно поэтому в зависимости от требуемой глубины проработки бизнес-процессов предметной области принято выделять от трёх до шести уровней декомпозиции.

При соблюдении принципа сфокусированности бизнес-аналитику необходимо абстрагироваться от множества параметров бизнес-процесса (попросту игнорировать их) и сосредоточить своё внимание на его ключевых аспектах. Для каждой модели каждой предметной области ключевые аспекты определяются на уровне эвристических умозаключений и в конечном счёте корректность формирования их множества, воплощенного в модели, зависит от компетентности бизнес-аналитика. На рис. 2 приведён упрощенный пример декомпозированной модели обучения в вузе.

Принцип полноты и достаточности в первую очередь определяет алгоритм включения в модель предметной области любого элемента. В соответствии с основным правилом алгоритма прежде всего необходимо оценить степень влияние элемента на бизнес-процессы. Эта оценка реализуется на уровне эвристических соображений разработчика, который и решает вопрос целесообразности/нецелесообразности включения существенных (опять же на его взгляд) для выполнения процесса элементов. Основная задача бизнес-аналитика – не допустить нецелесообразного усложнения бизнес-модели, но при этом разработать её полной и достаточной. Здесь же уместно сказать и о реализации принципа непротиворечивости, в соответствии с которым элементы, которые включаются в модель,

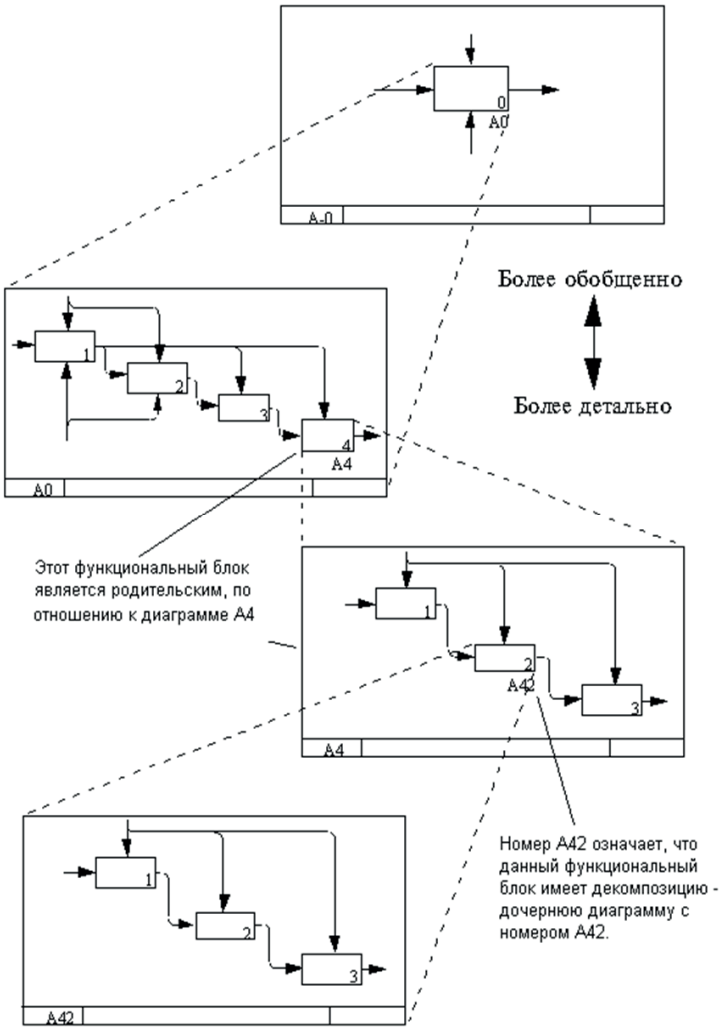


Рис. 1. Реализация иерархической декомпозиции процессов по технологии IDEF0

должны иметь однозначное толкование и не противоречить друг другу. Таким образом, при реализации алгоритмической последовательности действий при добавлении элемента в модель осуществляется последовательная проверка каждого потенциального объекта на однозначное толкование и «непротиворечие» уже имеющимся объектам в модели. Одновременно с этим необходимо соблюсти и принцип документирования в соответствии с формализмом модели. Алгоритм реализации документирования зависит от вида моделирования и выбранных методов, которые также определены на основе и эвристических соображений.

Ниже информация о результатах анализа возможностей использования дидактического потенциала принципов функционального моделирования структурирована и представлена в виде табл.

На рис. 3 представлено графическое изображение схемы организации процесса обучения, нацеленного на развитие продуктивной эвристической и алгоритмической деятельности в рамках изучения дисциплин, затрагивающих вопросы изучения моделирования бизнес-процессов предметной области. В заключение дадим краткую характеристику этой схемы:

- принципы реализации, цель и задачи описаны в тексте выше;
- содержательный компонент – это банк интегрированных, практико-ориентированных задач, сформулированных на основе исследований реальных предметных областей и адаптированных под процесс обучения;
- в процессе обучения используются case-средства проектирования, поддерживающие соответствующие технологии моделирования, например, Ramus Ed;
- формой реализации являются лабораторные работы с использованием необходимого программного обеспечения;
- в качестве метода применяется подход, основанный на погружении студентов в квазипрофессиональную деятельность;
- система критериальной оценки заключается в определении уровней оценки развития алгоритмической составляющей профессиональной компетентности от «низкого» (знание и умение реализовывать основные операции, из которых складывается процесс решения задачи моделирования предметной области) до «высокого» (умение применять навыки моделирования для класса нестандартных задач;
- в процессе контроля используются такие основные методы, как защита проекта, устный опрос, самостоятельная творческая работа.

Таким образом, описанная схема организации обучения, ориентированная на реализацию такого значимого, нетривиального и специфичного этапа проектирования, как моделирование бизнес-процессов предметной области, позволяет эффективно изучить и освоить основные приёмы в рамках этого вида деятельности.



Рис 2. Декомпозиционная модель бизнес-процессов предметной области

Таблица 1

Базовые принципы моделирования

Базовые принципы	Двойственная природа принципа	
	Алгоритмическая	Эвристическая
Декомпозиции	Четкое последовательное иерархическое выстраивание элементов модели	Выбор числа уровней декомпозиции и определение их перечня
Сфокусированности	–	Необходимость абстрагироваться от неключевых характеристик исследования предметной области и сфокусироваться на значимых. «Значимость» определяется на основе эвристических соображений
Непротиворечивости	Алгоритм добавления элементов в модель заключается в последовательной проверке каждого потенциального объекта на однозначное толкование и «непротиворечие» уже имеющимся объектам в модели	–
Документирования	Алгоритмическая основа принципа заключается в формализации и однозначной фиксации (документировании) в соответствии с выбранной технологией элементов системы	Зависит от вида моделирования, он определяется на основе эвристик
Полноты и достаточности	–	Необходимо оценить его влияние на процесс (оценка проводится в большей степени на основании эвристических суждений), если элемент несущественный для выполнения процесса, то его включение в модель нецелесообразно, т.к. он может только усложнить модель бизнес-процесса

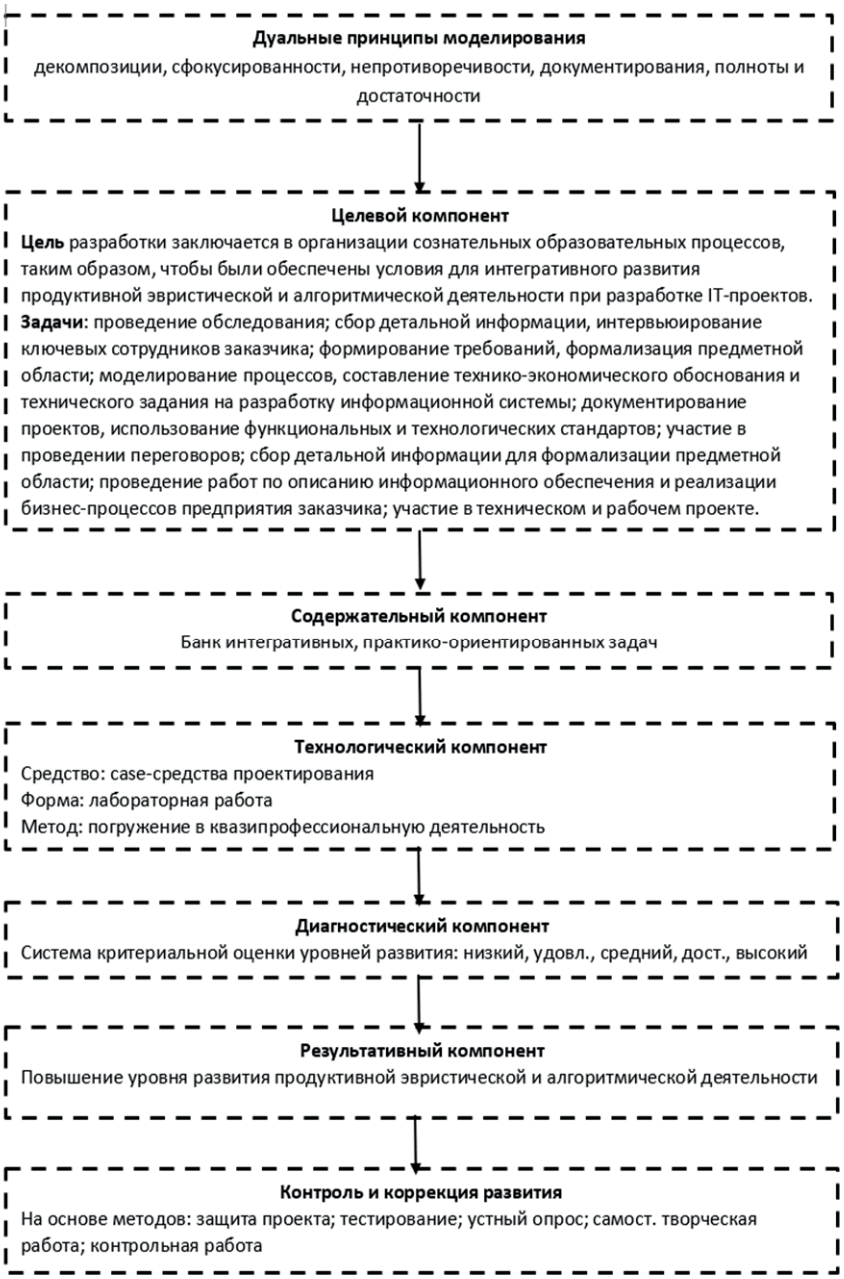


Рис. 3. Схема организации процесса обучения

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости*. Казань: Центр инновационных технологий, 2015.
2. Андреев В.И. *Эвристика для творческого саморазвития*. Учебное пособие. Казань, 1994.
3. Король А.Д., Хуторской А.В., Белокоз Е.И. Эвристический практикум по педагогике: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2014.
4. Кулюткин Ю.К. *Эвристические методы в структуре решений*. Москва: Педагогика, 1970.
5. Соколов В.Н. *Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 1995.
6. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: теория, методология, практика*. Научное издание. Москва: Международная педагогическая академия, 1998.
7. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*. Москва: Издательство МГУ, 2003.
8. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
9. Лагоха А.С. Метод проектов как основа моделирования бизнес-процессов. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2017; № 4 (33): 16 – 18.
10. Лагоха А.С. Методические вопросы междисциплинарного развития компетенций на стыке проектной, производственно-технологической и аналитической видов деятельности студента. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 5 (54): 72 – 73.
11. Стародубцев В.А., Минин М.Г., Костюкова Т.А., Веряев А.А. *Проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение в образовательной деятельности*. Томск: Издательский Дом томского государственного университета, 2017.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogicheskaya `evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo myshleniya i mudrosti*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2015.
2. Andreev V.I. `*Evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Uchebnoe posobie. Kazan', 1994.
3. Korol' A.D., Hutorskoj A.V., Belokoz E.I. `Evristicheskij praktikum po pedagogike: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim special'nostyam. Grodno: GrGU im. Ya. Kupaly, 2014.
4. Kulyutkin Yu.K. `*Evristicheskie metody v strukture reshenij*. Moskva: Pedagogika, 1970.
5. Sokolov V.N. *Pedagogicheskaya `evristika: Vvedenie v teoriyu i metodiku `evristicheskoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 1995.
6. Hutorskoj A.V. `*Evristicheskoe obuchenie: teoriya, metodologiya, praktika*. Nauchnoe izdanie. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998.
7. Hutorskoj A.V. *Didakticheskaya `evristika: Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2003.
8. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
9. Lagoha A.S. Metod proektov kak osnova modelirovaniya biznes-processov. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 4 (33): 16 – 18.
10. Lagoha A.S. Metodicheskie voprosy mezhdisciplinarnogo razvitiya kompetencij na styke proektnoj, proizvodstvenno-tehnologicheskoj i analiticheskoj vidov deyatel'nosti studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 5 (54): 72 – 73.
11. Starodubcev V.A., Minin M.G., Kostyukova T.A., Veryaev A.A. *Problemno-orientirovannoe i proektno-organizovannoe obuchenie v obrazovatel'noj deyatel'nosti*. Tomsk: Izdatel'skij Dom tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 373.1:93/94 (571.52) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-212-214

Maady S.S., *postgraduate, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: maady1981@mail.ru*

STATIONS FOR THE ELIMINATION OF ILLITERACY IN THE TUVA PEOPLE'S REPUBLIC. In the article, the author examines the issues related to the elimination of illiteracy in the Tuva People's Republic (TNR) in the 30s of the twentieth century, using the example of stations for the elimination of illiteracy. On the basis of archival materials from the Central State Archives of the Republic of Tuva, the author studies what tasks they faced, what disciplines were compulsory for study, for how long the stations taught and whom they taught. The author concludes that the first stations for the elimination of illiteracy played a large role in teaching literacy to the local population from 16 to 40 years old. The teachers helped the students not only to master the basics of literacy (read, write and count), but carried out a great educational work in political classes, which were 2 hours in the first month and 4 hours in the following months of the studies.

Key words: **station for elimination of illiteracy, Tuva People's Republic, census of literate, three-month course, indigenous language, arithmetic, political education, methodological instructions.**

С.С. Маады*, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: maady1981@mail.ru*

ПУНКТЫ ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ В ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье автором рассматриваются вопросы, связанные с ликвидацией неграмотности в Тувинской народной республике (ТНР) в 30-е годы XX столетия. На основе архивных материалов Центрального государственного архива Республики Тыва автор выявил, какие задачи стояли перед педагогами, какие дисциплины были обязательными для изучения, на протяжении какого времени учили и кого учили. Автор делает вывод о том, что первые пункты по ликвидации неграмотности сыграли большую роль в деле обучения грамоте местного населения от 16 до 40 лет. Учителя помогали обучающимся не только освоить основы грамоты (читать, писать и считать), но вели большую просветительскую работу на политуроках, которым в первый месяц отводились по 2 часа, а последующие месяцы – по 4 часа.

Ключевые слова: **пункты по ликвидации неграмотности, Тувинская народная республика, перепись грамотных, трехмесячный курс, коренной язык, арифметика, политурок, методические указания.**

Решение вопроса об обучении взрослого населения грамоте было одной из первоочередных задач руководства Тувинской народной республики (ТНР), которая приобрела статус самостоятельного государственного преобразования в августе 1921 года [1, с. 126]. Но экономические (бюджет молодого государства еще не располагал необходимыми финансовыми средствами) и политические проблемы не позволяли сразу массово открыть светские школы. Поэтому данный вопрос решался различными способами: монастырские школы (*хүрээ*), летние школы (*чайлаг школалары*), школы приходящего ученичества, школы-интернаты, советские школы – в Кызыле и Туране с детьми советских граждан, где учились и местные дети, индивидуальные занятия, кружки для взрослых, штатные ликпункты (кружки по обучению грамоте), созданные решением Министерства культуры ТНР [2, с. 21].

Вопрос об организации работы пунктов по ликвидации неграмотности (ликпункт) в ТНР отдельно никем не исследовался, а в работах, посвященных проблемам становления и развития начальной тувинской школы, авторы вскользь упоминают о них [1 – 5], поэтому данный вопрос до сих пор остается актуальным и требует более глубокого изучения.

Исходя из вышеизложенного, автор определил следующую цель – на основе архивных материалов изучить вопрос об организации работы пунктов по ликвидации неграмотности в ТНР. Для решения данной цели были выдвинуты следующие задачи:

– изучить архивные материалы из Центрального государственного архива Республики Тыва;
– определить роль ликпунктов в обучении аратов грамоте;
– уточнить, была ли учебная программа по ликвидации неграмотности;
– выявить, какие дисциплины были обязательными для изучения;
– уточнить, какие требования предъявлялись к знаниям, умениям и навыкам обучающихся в ликпунктах;
– выяснить, кого и на протяжении какого времени учили в ликпунктах;

– определить, сколько часов отводилось на изучение предметов и на весь период обучения;

– выяснить, как определяли уровень грамотности.

Летом 1933 года в Тувинской народной республике среди населения от 8 до 40 лет впервые проводилась перепись по выявлению лиц, владеющих навыками письма, чтения и счета. При этом были определены следующие требования к уровню знаний [6, с. 6]:

1. Неграмотный: а) не умеет ни читать, ни писать;
   б) умеет читать (не более 5 слов в минуту), но не знает письма;
   в) умеет читать и писать, но не знает счета.
2. Малограмотный: тот, кто читает от 5 до 15 слов в минуту, умеет писать от 5 до 10 слов в минуту и знает счет до 100;
3. Грамотный: тот, кто превышает по всем показателям (чтению, письму и счету) нормы малограмотного.

Результаты были подведены только по трем кожуунам (районам), остальные не представили материалы своевременно. По данным переписи лиц 2-й и 3-й категорий насчитывалось в Бий-Хемском районе – 65,5%, Улуг-Хемском – 41% и Каа-Хемском – 36%. Эти первые успехи были достигнуты и благодаря организации ликпунктов в сумонах (населенных пунктах).

Пункты по ликвидации неграмотности в своей работе преследовали следующую цель: в течение 3-х месяцев обучить аратов от 16 до 40 лет основам грамоты (читать, писать и считать), а также подготовить политически грамотных граждан, которые будут активно участвовать в жизни молодой республики.

В соответствии с программой по ликвидации безграмотности 4 дня недели считались учебными. В день проводили по 4 урока, между 1 и 2 уроками был пятиминутный перерыв, после 2-го урока – большая перемена, затем проводили 3 и 4 уроки с пятиминутным перерывом.

Главной проблемой было – отсутствие постоянного помещения для занятий, поэтому учителю приходилось каждый раз решать и этот вопрос. На весь период обучения отводилось 192 часа, которые были распределены следующим образом [7, с. 8]:

Үндезин дыл, буквально «коренной язык», т.е. тувинский язык = Букварь		
Месяцы учебы в ликпункте	Часы в неделю	Часы в месяц
1-й месяц	8 часов	32 часа
2-ой месяц	6 часов	24 часа
3-й месяц	6 часов	24 часа
Итого		80 часов
Арифметика (сан)		
1-й месяц	6 часов	24 часа
2-ой месяц	6 часов	24 часа
3-й месяц	6 часов	24 часа
Итого		72 часа
Политурок (полит кичээл)		
1-й месяц	2 часа	8 часов
2-ой месяц	4 часа	16 часов
3-й месяц	4 часа	16 часов
Итого		40 часов
Всего за 3 месяца		192 часа

Основные требования к знаниям и умениям обучающегося по первой дисциплине «Коренной язык» (*Үндезин дыл*) = «Букварь», проучившегося в течение 3-х месяцев в литпункте, ничем не отличаются от требований к ученику, который учился в летней школе [8, с. 50], т.е. и там, и здесь готовили по одной и той же программе.

В первый месяц обучающийся должен был освоить все буквы алфавита на основе латинской графики. В конце месяца он должен был овладеть навыками аналитического чтения – чтения по слогам – и навыками каллиграфии, писать фразы, отвечать на вопросы по содержанию текста. И в итоге трехмесячного обучения в ликпункте ученики должны были овладеть навыками синтетического чтения, т.е. чтения целыми словами, задавать и отвечать на вопросы, освоить основные правила правописания, самостоятельно составить текст личного документа, например, заявления [8, с. 51].

Один из критериев грамотного человека – умение считать. По требованиям примерной программы обучения арифметике в первый месяц учебы ученики ликпункта должны были освоить следующие знания, умения и навыки:

1. Научиться считать до 100.
2. Научиться писать цифры до 100.
3. Научиться навыкам сложения и вычитания в пределах 20.
4. Познакомиться с понятиями времени: секунда, минута, час и монеты.

Во второй месяц учебы учитель ликпункта должен вооружить обучающихся следующими знаниями, умениями и навыками по арифметике:

1. Знакомство с количественными и порядковыми числительными до 1000.
2. Повторение навыков сложения и вычитания в пределах 20, навыки деления.
3. Навыки сложения и вычитания в пределах 100.
4. Знакомство с понятиями измерения длины: сантиметр, метр, километр.

В третий месяц учебы ученик ликпункта должен освоить следующие знания:

1. Количественные и порядковые числительные до 100 000.
2. Повторение таблицы (сложение и вычитание).
3. Порядок составления простых числительных в пределах 1000.
4. Знакомство с понятиями веса: грамм, килограмм, тонна [7, с. 11].

В связи с отсутствием учебников и учебно-методических пособий учитель ликпункта руководствовался общими методическими указаниями (*эреңгей айтыышкыннар*), которые были составлены работниками Отдела народного образования при Министерстве культуры:

а) составить четкий помесячный календарно-тематический план;

б) учебные материалы объяснять, связывая с ежедневным практическим опытом обучающихся;

в) ежедневно проверять выполнение домашних заданий;

г) с целью активизации учащихся и сознательного усвоения ими учебного материала использовать активные методы обучения;

д) организовать учебную работу так, чтобы за короткое время урока добиться значительных успехов;

д) для организации самоуправления обучающихся из числа учеников выбрать старосту, который будет ежедневно отмечать присутствующих и отсутствующих, раздавать учебные принадлежности, готовить помещение к уроку;

е) широко использовать метод беседы [7, с. 12].

А также были общие указания, связанные с организацией урока:

– на вводную часть урока (постановка цели и задач, повторение) – 5 – 10 мин.;

– обобщение, закрепление и подведение итогов – 10 – 15 мин.;

– для качественного проведения уроков заранее подготовить иллюстративный материал: рисунки, плакаты, таблицы и т.д. (*илюстрас (чурук) материал*);

– ученик по каждому предмету должен иметь отдельную тетрадь;

– ежедневно отмечать в своей тетради успехи ученика и при этом учитывать его участие в общественных делах [7, с. 13].

На политуроках учителя вели разъяснительно-просветительскую работу: читали статьи из газет, знакомили обучающихся с нововведениями из жизни аратов, учили слова песен и т.д. А во внеурочное время организовывали озеленение улиц в сумоне, побелку домов, чтение газет аратам, постановку сценариев агитационного характера с учениками и пр.

Как видим, это были ускоренные курсы, и перед учителем стояли невыполнимые задачи, но, по воспоминаниям очевидцев того времени, у аратов было большое желание и тяга к знаниям [2, с. 21]. Они были вдохновлены событиями, которые происходили в жизни кочевого народа:

– провозглашение тувинского государства;

– равноправие аратов с бывшими хозяевами – баями, ноянами;

– освоение новых профессий, связанных с развитием транспорта, земледелия, строительства, торговли, промышленности и т.д.;

– появление общественных организаций (профсоюз, ревсомол, женсовет и т.д.), вокруг которых сгруппировались активные араты и т.д.

Одним словом, в жизни кочевого народа происходили большие социально-экономические изменения. И все осознавали, что неграмотному человеку сложно идти в ногу с новым временем.

В начале 30-х годов XX столетия во всех сумонах были организованы курсы ликпунктов, хотя были определенные трудности, в первую очередь связанные с нехваткой учителей. Из служебной записки в Министерство культуры ТНР учителя Араптан можно заключить, что он, приехав в сумон Барлык-Аксы 28 декабря 1932 года, организовал работу ликпунктов в трех местах, и в них учились 73 человека. Он отметил, что ученики, несмотря на отсутствие постоянного помещения для учебы, учатся старательно, с интересом [9, с. 4], т.е. существующие трудности преодолевались благодаря тяге народа к знаниям, желанию активно участвовать в жизни молодой республики.

Таким образом, несмотря на отсутствие школьных учебников, методических пособий и постоянного помещения для учебы, нехватку школьных принадлежностей, ликпункты внесли большой вклад в главное дело молодой республики – ликвидацию неграмотности среди местного населения от 16 до 40 лет. В течение трех месяцев в них проводились занятия по двум основным предметам: коренной язык (*үндезин дыл*) = букварь и арифметика (*сан*), а также политуроки (*полит-кичээл*). Учили, руководствуясь примерной учебной программой по ликвидации неграмотности и общими методическими указаниями (*эреңгей айтыышкыннар*), которые были составлены работниками отдела народного образования при Министерстве культуры.

Таким образом, если в летних школах (*чайлаг школалары*) занятия начинались в летнее время, то в ликпунктах занятия организовывались в основном в зимнее время. По завершении учебы обучающиеся овладевали навыками чтения, письма, счета: сложения, вычитания, деления, знакомились с интернациональными понятиями измерения, времени и веса. А на специальном занятии – политуроке – учителя вели разъяснительно-просветительскую работу среди обучающихся, а во внеурочное время –среди местного населения.

Библиографический список

1. *История Тувы*: в 3 т. Новосибирск: Наука, 2007; Т. II.
2. Сердобов Н.А. *Народное образование в Туве. Краткий исторический очерк*. Кызыл, 1953.
3. Монгуш В.Ч. *История образования в ТНР*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2006.
4. Маады С.С. Первые образовательные заведения Тувы в период ТНР. *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2017; № 4: 38 – 44.
5. *Урянхай. Тыва дептер. Танну-Тувинская Народная республика*. С.К. Шойгу. Москва: Слово, 2007; Т. 6.
6. Архивный документ из Центрального государственного архива РТ «Отдел народного образования Тувинской автономной республики» 1929 – 1962 гг. Фонд № 79, опись № 1. *Докладная записка о народном просвещении ТНР*. 1933. Дело № 14. 9 листов.
7. Архивный документ из Центрального государственного архива РТ «Отдел народного образования Тувинской автономной республики» 1929 – 1962 гг. Фонд № 79, опись № 1. *Программы и методические указания летних школ по ликбезу*. *Программа ликпункта*. 1933. Дело № 12. 13 листов.
8. Маады С.С. Летние школы периода Тувинской народной республики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 50 – 52.
9. Архивный документ из Центрального государственного архива РТ «Отдел народного образования Тувинской автономной республики» 1929 – 1962 гг. Фонд № 79, опись № 1. *Статотчеты и сведения пунктов ликвидации неграмотности сумонов Барлык-Аксы, Эрги-Барлык, Сут-Хол, Барун-Хемчикского, Кок-Тейского сумона и Каа-Хемского хошунов (1932 – 1933)*. 1933. Дело № 5. 13 листов.

References

1. *Istoriya Tuvy*: v 3 t. Novosibirsk: Nauka, 2007; T. II.
2. Serdobov N.A. *Narodnoe obrazovanie v Tuve. Kratkij istoricheskij ocherk*. Kyzyl, 1953.
3. Mongush V.Ch. *Istoriya obrazovaniya v TNR*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Maady S.S. Pervye obrazovatel'nye zavedeniya Tuvy v period TNR. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 4: 38 – 44.
5. *Uryanhaj. Tyva depter. Tannu-Tuvinskaya Narodnaya respublika*. S.K. Shojgu. Moskva: Slovo, 2007; T. 6.
6. Arhivnyj dokument iz Central'nogo gosudarstvennogo arhiva RT «Otdel narodnogo obrazovaniya Tuvinskoj avtonomnoj respubliki» 1929 – 1962 gg. Fond № 79, opis' № 1. *Dokladnaya zapiska o narodnom prosveschenii TNR*. 1933. Delo № 14. 9 listov.
7. Arhivnyj dokument iz Central'nogo gosudarstvennogo arhiva RT «Otdel narodnogo obrazovaniya Tuvinskoj avtonomnoj respubliki» 1929 – 1962 gg. Fond № 79, opis' № 1. *Programmy i metodicheskie ukazaniya letnih shkol po likbezu*. *Programma likpunkta*. 1933. Delo № 12. 13 listov.
8. Maady S.S. Letnie shkoly perioda Tuvinskoj narodnoj respubliki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 50 – 52.
9. Arhivnyj dokument iz Central'nogo gosudarstvennogo arhiva RT «Otdel narodnogo obrazovaniya Tuvinskoj avtonomnoj respubliki» 1929 – 1962 gg. Fond № 79, opis' № 1. *Statotchety i svedeniya punktov likvidacii negramotnosti sumonov Barlyk-Aksy, `Ergi-Barlyk, Sut-Hol, Barun-Hemchikskogo, Kok-Tejskogo sumona i Kaa-Hemskogo hoshunov (1932 – 1933)*. 1933. Delo № 5. 13 listov.

Статья поступила в редакцию 21.03.21

УДК 514 (075.8):81(075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-214-216

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*

Sidelov D.I., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: disideloff@mail.ru*

DIMENSION SPACE AND VECTOR INTERPRETATION. The article is devoted to one of the most relevant concepts of modern science – the original interpretation of the concept of physical quantity as a vector in the space of dimensions. The important and invaluable role of mathematics and physics in general and its branches is confirmed by many scientific discoveries in the field of technology, science, etc. The need to study the exact values is also appreciated by the fact that 2021 is the year of science. The main method of obtaining new scientific discoveries at the present stage is the application of methods of one direction to other areas of science. The paper provides specific examples, conclusions that reflect the importance of the latter, and a visual interpretation. As for the educational process, the solution of physical problems with the help of a vector machine since school has shown its effectiveness and continues to contribute to the development of logical and spatial thinking of students, which indicates the relevance of this study and the need to study it. The presented material is used by the Orenburg State Pedagogical University in teaching future bachelors of the direction "Pedagogical Education" and allows increasing the efficiency of mastering the studied material by students.

Key words: **dimension of physical quantity, space of dimensions, vector, operations on vectors, acceleration, momentum.**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*

Д.И. Сиделов*, канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: disideloff@mail.ru*

ПРОСТРАНСТВО РАЗМЕРНОСТЕЙ И ВЕКТОРНАЯ ТРАКТОВКА

Данная статья посвящена одному из самых актуальных понятий современной науки – оригинальной трактовке понятия физической величины как вектора в пространстве размерностей. Важная и неоценимая роль математики и физики в целом и ее ответвлений подтверждена многими научными открытиями в области техники, науки и т.п. Необходимость изучения точных наук в настоящее время оценена и тем, что 2021 год является годом науки. Основным методом получения новых научных открытий на современном этапе является применение методов одного направления науки к другим областям знаний. В работе приведены конкретные примеры, выводы, отражающие важность научных исследований, приведена наглядная интерпретация. Что касается образовательного процесса, то решение физических задач с помощью векторного аппарата, еще начиная со школьных уроков физики, показывает свою эффективность и продолжает способствовать развитию логического и пространственного мышления обучающихся, что говорит об актуальности данного исследования.

Ключевые слова: **размерность физической величины, пространство размерностей, вектор, операции над векторами, ускорение, импульс**.

В образовательном процессе при подготовке будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математика и физика» большое количество часов отводится на изучение физических дисциплин. Особенно важно овладение обучающимися педагогического университета профессиональными компетенциями, связанными с решением физических задач. В процессе изучения дисциплин, связанных с физикой, обязательно возникает необходимость решения задач с помощью векторного аппарата [1; 2].

Известно, что в Системе интернациональной (СИ) в качестве основных физических величин выбраны следующие семь: длина (*L*), время (*t*), масса (*M*), сила тока (*I*), термодинамическая температура (*T*), количество вещества (*n*) и сила света (I_v). Каждая из этих величин имеет свою уникальную размерность, считающуюся изначальной, таким образом, любая физическая величина может быть, в свою очередь, представлена как результат определенных алгебраических операций над изначальными величинами. Приведем примеры.

Величины ускорения $\vec{a}$ силы $\vec{F}$ и импульса $\vec{p}$ движущейся точки измеряется в единицах:

$$[a] = L \cdot t^{-2},\ [F] = L \cdot t^{-2} \cdot M\ \ [p] = L \cdot t^{-1} \cdot M\ .$$

Вектор – это направленный отрезок, то есть отрезок, один конец которого является началом, а другой концом. Для векторов определены операции сложения, вычитания, умножения вектора на число, скалярное произведение векторов, векторное произведение векторов, смешанное произведение векторов.

Непустое множество V, на котором определены операции сложения векторов и умножения на действительные числа так, что выполнены для любых элементов $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$ из множества V следующие аксиомы:

1) $(\vec{a}+\vec{b})+\vec{c}=\vec{a}+(\vec{b}+\vec{c})$,

2) $\vec{a}+\vec{b}=\vec{b}+\vec{a}$,

3) во множестве V существует элемент $\vec{0}$ (нуль-вектор) такой, что $\vec{a}+\vec{0}=\vec{0}+\vec{a}=\vec{a}$,

4) для каждого элемента $\vec{a}$ во множестве V существует элемент $-\vec{a}$ *такой, что* $\vec{a}+(-\vec{a})=(-\vec{a})+\vec{a}=\vec{0}$,

5) $\vec{a}\cdot 1=\vec{a}$,

6) для любых действительных чисел α, β и любого $\vec{a}$ $\alpha(\beta\vec{a})=(\alpha\beta)\vec{a}$,

7) $(\alpha+\beta)\vec{a}=\alpha\vec{a}+\beta\vec{a}$,

8) $\alpha(\vec{a}+\vec{b})=\alpha\vec{a}+\alpha\vec{b}$,

называется *векторным пространством*. Условия 1) – 8) называются *аксиомами* векторного пространства.

Векторное пространство V называется *n-мерным векторным пространством*, если выполнены следующие аксиомы:

1) в пространстве V существует *n* линейно независимых векторов,

2) любая система $n+1$ векторов линейно зависима.

Число *n* называется *размерностью* пространства V.

Базисом векторного пространства V называется такая система векторов, которая удовлетворяет трем условиям: 1) она упорядочена, 2) линейно независима, 3) любой вектор пространства является линейной комбинацией векторов данной системы.

Введем семимерное пространство размерностей $\Re 7$, каждая из осей этого пространства является изначальной физической величиной СИ (в перечисленном ранее порядке). В этом пространстве все физические величины будут представлены в виде векторов, проекции которых на направления осей служат степенями в алгебраических выражениях физических величин.

Тогда ускорение, силу и импульс в такой трактовке можно считать векторами в $\Re 7$:

$[a]=(1,-2,0,0,0,0,0)$,

$[F]=(1,-2,1,0,0,0,0)$,

$[p]=(1,-1,1,0,0,0,0)$.

Заметим, что в различных разделах физики нам может не понадобиться ряд изначальных величин. К примеру, в кинематике (разделе механики, в котором изучаются виды механического движения без учета причин его возникновения и изменения) достаточно всего двух изначальных величин: длины (*L*) и времени (*t*), в динамике и статике требуется уже три изначальные величины: длина (*L*), время (*t*) и масса (*M*). В задачах электростатики и электродинамики требуется четыре величины: длина (*L*), время (*t*), масса (*M*) и сила тока (*I*). В молекулярной физике и термодинамике пять величин: длина (*L*), время (*t*), масса (*M*), термодинамическая температура (*T*) и количество вещества (*n*). Все приведенные выше примеры приводят к выводу, что необязательно использовать все семь изначальных величин и для анализа многих задач достаточно использовать подпространства $\Re N \subset \Re 7$ с размерностью $N<7$ [2].

Рассмотрим некоторые задачи динамики.

Пользуясь понятиями теории размерности физических величин найти циклическую частоту колебаний ω математического маятника [3].

Математический маятник – это малое тело (материальная точка), подвешенное в поле тяжести Земли на невесомой нерастяжимой нити. Будем априори считать, что частота может зависеть только от длины маятника ℓ, ускорения свободного падения на поверхности Земли g и массы малого тела m, причем зависимость должна выражаться простым алгебраическим выражением типа:

$$\omega=\ell^{\alpha}\cdot g^{\beta}\cdot m^{\gamma}. \quad (1)$$

Выразим единицы измерений величин, входящих в уравнение (1), в терминах векторов подпространства $\Re 3=\{L,t,M\}$ (такого подпространства достаточно для решения динамической задачи) [4].

$[\omega]=(0,-1,0)$,

$[\ell]=(1,0,0)$,

$[g]=(1,-2,0)$,

$[m]=(0,0,1)$.

Далее используем свойства нашего подпространства $\Re 3$: любая физическая величина A, входящая в алгебраическое выражение в n-ной степени, может быть сведена к вектору, умноженному на число n, т.е.

$[A^n]=n\cdot(A_1,A_2,A_3)$.

С учетом этих замечаний уравнение (1) можно представить в $\Re 3$:

$$(0,-1,0)=\alpha\cdot(1,0,0)+\beta\cdot(1,-2,0)+\gamma\cdot(0,0,1). \quad (2)$$

Уравнение (2) приводится к системе из трех уравнений с учетом равенства трех компонентов векторов в левой и правой частях, согласующихся с размерностями длины (*L*), времени (*t*) и массы (*M*). Это соответствует физическому принципу равенства размерностей физических величин, входящих в истинное уравнение [5].

$$\begin{cases} 0=\alpha\cdot 1+\beta\cdot 1+\gamma\cdot 0 \\ -1=\alpha\cdot 0-\beta\cdot 2+\gamma\cdot 0 \\ 0=\alpha\cdot 0+\beta\cdot 0+\gamma\cdot 1 \end{cases}. \quad (3)$$

Из третьего уравнения системы следует замечательный вывод, что $\gamma=0$, таким образом, циклическая частота колебаний математического маятника не зависит от массы колеблющегося малого тела, и мы можем перейти в подпространство $\Re 2$. Из второго уравнения получаем коэффициент $\beta=1/2$, далее найденные значения подставляем в первое уравнение и находим $\alpha=-1/2$. Окончательный ответ на вопрос задачи совпадает с другими известными выводами:

$$\omega=\ell^{-1/2}\cdot g^{1/2}=\sqrt{\frac{g}{\ell}}.$$

Приведем геометрическую трактовку полученного решения в подпространстве $\Re 2$.

Рассмотрим еще одну задачу.

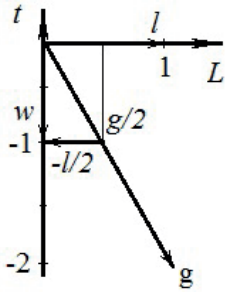


Рис. 1. Геометрическая трактовка

Применяя понятия теории размерностей, найдите количество теплоты Q, выделяющееся в проводнике сопротивлением R, при протекании в нем тока I в течение времени t.

Представим решение, зависящее только от перечисленных параметров:

$$Q=I^{\alpha}\cdot R^{\beta}\cdot t^{\gamma}.$$

Используем подходы из предыдущей задачи в подпространстве [6].

$Q=(2,-2,1,0)$,

$I=(0,0,0,1)$,

$R=(2,-3,1,-2)$,

$t=(0,1,0,0)$.

Запишем основное уравнение:

$$(2,-2,1,0)=\alpha\cdot(0,0,0,1)+\beta\cdot(2,-3,1,-2)+\gamma\cdot(0,1,0,0).$$

Приведем систему уравнений для коэффициентов:

$$\begin{cases} 2=\alpha\cdot 0+\beta\cdot 2+\gamma\cdot 0 \\ -2=\alpha\cdot 0-\beta\cdot 3+\gamma\cdot 1 \\ 1=\alpha\cdot 0+\beta\cdot 1+\gamma\cdot 0 \\ 0=\alpha\cdot 1-\beta\cdot 2+\gamma\cdot 0 \end{cases}$$

Второе и четвертое уравнения приводят к выводу, что $\beta=1$. Учитывая это, из второго уравнения получим $\gamma=1$, а из четвертого уравнения $\alpha=2$ [7].

Итоговое решение:

$Q=I^2\cdot R^1\cdot t^1=I^2\cdot R\cdot t$, что полностью согласуется с законом Джоуля-Ленца.

Мы убедились, что математическое моделирование пространства размерностей позволяет получать правильные выводы на основании представления о физических величинах как векторах в пространстве размерностей.

Библиографический список

1. Чертов А.Г. *Физические величины (Терминология, определения, обозначения, размерности, единицы*). Москва: «Высшая школа», 1990.
2. Сена Л.А. *Единицы физических величин и их размерности*. Available at: http://www.vixri.com/d2/Sena%20L.A%20._Edinicy%20fizicheskix%20velichin%20i%20ix%20razmernosti,%201969.pdf
3. Кудрявцев Л.Д. *Курс математического анализа: учебник для студентов университетов и вузов*: в 3 т. Москва: Высшая школа, 1988; Т. 1.
4. Иродов И.Е. *Задачи по общей физике*. Москва: 2002.
5. Прояева И.В., Сиделов Д.И. Об использовании методов нахождения экстремумов функции в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Модернизация инженерного образования: состояние, проблемы, перспективы:* монография. Оренбург, 2018: 168 – 174.
6. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовк:* монография. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.
7. Прояева И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях. *Материалы I Международной очно-заочной конференции.* Оренбург, ПГУТИ, 2015.

References

1. Chertov A.G. *Fizicheskie velichiny (Terminologiya, opredeleniya, oboznacheniya, razmernosti, edinicy*). Moskva: «Vysshaya shkola», 1990.
2. Sena L.A. *Edinicy fizicheskih velichin i ih razmernosti*. Available at: http://www.vixri.com/d2/Sena%20L.A%20._Edinicy%20fizicheskix%20velichin%20i%20ix%20razmernosti,%201969.pdf
3. Kudryavcev L.D. *Kurs matematicheskogo analiza: uchebnik dlya studentov universitetov i vuzov*: v 3 t. Moskva: Vysshaya shkola, 1988; T. 1.
4. Irodov I.E. *Zadachi po obschej fizike*. Moskva: 2002.
5. Proyaeva I.V., Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov nahozhdeniya `ekstremumov funkcii v fizicheskih prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenernogo profilya. *Modernizaciya inzhenernogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy:* monografiya. Orenburg, 2018: 168 – 174.
6. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehnicheskih special'nostyah VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovk:* monografiya. Ufa: OOO A`ETERNA, 2017: 101 – 106.
7. Proyaeva I.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii matematicheskih disciplin na inzhenernyh special'nostyah. *Materialy I Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj konferencii.* Orenburg, PGUTI, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-216-218

Randell Yu.S., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia, Institute of Music, Theatre and Choreography (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovajulia1@gmail.com*

EMOTIONALLY-ORIENTED APPROACH TO UNDERSTANDING OF THE MUSICAL CONTENT IN THE PEDAGOGICAL PROCESS. The article reveals the essence of the emotionally-oriented approach to understanding of the musical content in the pedagogical process. The approach developed by the author is based, on the one hand, on the idea of the emotional basis of musical art, and on the other hand, on the search for "personal meaning", reflecting the inner soul of the participants of the educational process. The author substantiates the idea of the relationship between music and emotions, traces the formation of this idea in historical retrospect, and pays special attention to the concept of emotion as a psychological category. A pedagogical method that implements an emotionally-oriented approach, which includes five stages of work, is considered in detail. At each stage, a new level of interpretation of a musical work is formed, where each subsequent interpretation determines the transition to a deeper level of understanding of the musical content. In conclusion, the pedagogical and health-saving potential of the emotionally-oriented approach is revealed.

Key words: **emotionally-oriented approach, musical content, pedagogical process, personal meaning, emotions, interpretation, health-saving educational technologies.**

Ю.С. Рэнделл, *аспирант, ФГОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Институт музыки, театра и хореографии, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovajulia1@gmail.com*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТИЖЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящей статье раскрыта сущность эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе. Разработанный автором подход базируется, с одной стороны, на идее эмоционального начала, которое заложено в природе музыкального искусства, а с другой, на поиске личностного смысла, отражающего внутренний мир участников образовательного процесса. Обосновывается мысль о взаимосвязи музыки и эмоций, прослеживается становление данной идеи в исторической ретроспективе, особое внимание уделено понятию «эмоция» как психологической категории. Подробно рассматривается педагогический метод, реализующий эмоционально-ориентированный подход, который включает пять этапов работы. На каждом этапе формируется новый уровень интерпретации музыкального произведения, где каждая последующая интерпретация определяет переход на более глубокий уровень постижения музыкального содержания. В заключение выявляется педагогический и здоровьесберегающий потенциал эмоционально-ориентированного подхода.

Ключевые слова: **эмоционально-ориентированный подход, музыкальное содержание, педагогический процесс, личностный смысл, эмоции, интерпретация, здоровьесберегающие образовательные технологии.**

Постижение музыкального содержания – сложный психический, интеллектуально и эмоционально обостренный процесс, направленный на поиск авторской идеи, раскрытие художественно-смысловой стороны произведения. Данной проблематике уделено немало внимания исследователей, однако практически не обоснован педагогический подход, ориентированный непосредственно на эмоции учеников, их внутренний мир, полный индивидуальных переживаний и чувств.

Обычно в методиках музыкального воспитания, нацеленных на восприятие и понимание музыки, дается множество рекомендаций, как раскрывать детям музыкальное содержание, каким образом обнажить чувства, выраженные музыкальным языком. Такой подход мало способствует самостоятельному поиску и постижению музыкального смысла, а лишь дает «готовый рецепт», который, в свою очередь, является субъективным. Сможет ли ребенок с его собственным эмоциональным миром прочувствовать этот «готовый рецепт» или такой подход может невольно подавить индивидуальное восприятие и переживание музыки и в конечном итоге снизить действие воображения? Неслучайно в музыкальном образовании острое значение приобретают вопросы формирования интереса к музыкальному искусству. Е.М. Акишина сообщает: «Опросив 38 тысяч российских учащихся», мы выяснили, что 73% опрошенных недовольны содержанием уроков музыки, <…> 58% школьников отметили, что эти знания и навыки не пригодятся в жизни, а 32% опрошенных сказали, что им скучно» [1, с. 30].

Ориентация на внутренний мир ребенка, его собственную смысловую значимость, с одной стороны, позволит существенно повысить мотивацию к музыкальной деятельности, а с другой – содержит глубокий педагогический потенциал, раскрывающий широкие возможности для воспитания *творческого слушателя*, способного самостоятельно постигать музыкальное содержание. Кроме того, в развороте музыкально-образовательного процесса непосредственно к личности ученика кроется ресурс здоровьесбережения, который можно направить на гармонизацию психоэмоционального состояния.

Автором настоящей статьи разработан и практически апробирован *эмоционально-ориентированный подход* (наш термин. – *Ю.Р.*) к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе. **Цель** настоящей публикации **–** раскрыть сущность предложенного подхода, выявить основные этапы педагогического процесса, реализующего авторский метод.

Сущность эмоционально-ориентированного подхода заключается в поиске *личностного смысла* в музыкальном искусстве, отталкиваясь от идеи эмоционального начала, заложенного в природе музыки. Термин «личностный смысл» определяется в психологии как «осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным *смыслом* для него» [2, с. 235]. Таким образом, постижение музыкального содержания опирается непосредственно на внутренний мир детей, актуальные для них переживания, эмоции и чувства.

Существование взаимосвязи музыки и эмоций очевидно, и на это прямо и косвенно указывают практически все музыковеды, педагоги, философы, психологи. Недаром при оценке музыкальности одной из главенствующих ее характеристик Б.М. Теплов отметил *эмоциональную отзывчивость*. Данное понятие, введенное ученым, обозначило ядро музыкальности. Выдающийся психолог в качестве основного положения высказывает следующую мысль: «Музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание; внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки. <…> В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание» [3, с. 42].

Невозможно постигнуть музыкальное содержание, не обратившись к таким первоочередным категориям, как характер, настроение, содержащим уже в самой основе определенную эмоцию. А.С. Клюев, анализируя онтологию музыки, сообщает об «истолковании музыкального искусства как отражения человека. Базовым понятием здесь, обусловившим различные подходы, выступило понятие чувства» [4, с. 143]. Так, с уверенностью можно сказать, что наиболее употребительная фраза в музыкально-педагогической практике звучит как «чувствовать музыку».

Идеи об эмоциональном начале музыки возникли уже в Древней Греции. Так, уподобление музыки характеру, темпераменту и нраву человека лежит в основе учения о музыкальном этосе. Принципы античной теории нашли развитие в период Средневековья в учении о «церковных» ладах, где постулировалось, что ладам свойственно обладание собственным характером (серьезный, мрачный, гневный, радостный и др.), а воздействие музыки должно быть морально-очистительным.

Опираясь на философию древних греков, теоретики эпохи Возрождения (Дж. Царлино) продолжают развивать мысль о соотношении музыкальных ладов с характером человека. Вышеизложенные идеи подготовили возникновение теории аффектов, музыкально-эстетической концепции XVII – XVIII веков, рассматривающей музыку как подражание чувствам, страстям (аффектам), согласно которой любое музыкальное произведение является носителем эмоционального состояния. XIX век – век романтизма – вносит новый взгляд на соотношение музыки и эмоций, во главу угла ставится способность музыки передавать внутренний мир человека, его переживаний. Так музыкальное искусство становится ведущим в выражении эмоциональной, душевной жизни личности.

В XX веке идеи выражения в музыке эмоций продолжает активно развиваться теоретиками искусства, философами. Американский философ С. Лангер, рассуждая о структурной организации музыкального произведения, отмечает: «…музыка – это звуковая аналогия нашей эмоциональной жизни» [цит. по: 4, с. 152]. Понимание музыки как выражение чувств, эмоций, переживаний человека, наличие в музыке психоэмоционального фундамента затронуто в трудах многих отечественных музыковедов: Б.В. Асафьева, М.Г. Арановского, Л.А. Мазеля, Е.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского. В интонационной теории Б.В. Асафьева воспроизведение музыкального произведения переходит «в акте слушания музыки в новый вид энергии – душевное переживание» [5, с. 54].

Отдельного внимания заслуживает работа В.Н. Холоповой «Музыкальные эмоции», в которой предложен целостный подход к музыкальным эмоциям как сложному научному феномену. Детальный анализ музыкальных эмоций приводит ученого к выводу о том, что «эмоция – одна из трех сторон содержания, вместе с изобразительной и символической» [6, с. 87].

Представленный обзор демонстрирует, насколько велико значение эмоций в музыкальном искусстве, однако, эмоция – категория, прежде всего, психологическая. «Эмоции (от лат. *emoveo* – ‘волновать’, ‘возбуждать’) – класс психических процессов и состояний, отражающих непосредственную субъективную оценку и переживание, отношения к различным объектам, явлениям и ситуациям (предметные Э.) или к жизнедеятельности в целом (беспредметные Э.)» [7].

Попытки дать общую классификацию эмоций предпринимались многими психологами, сегодня существует множество различных подходов к классификации эмоций. Настоящее исследование опирается на теорию дифференциальных эмоций К.Э. Изарда [8], в которой выделяются десять базовых эмоций, составляющих основу мотивационной системы человеческого существования, фундамент «личностных смыслов». Так, эмоции классифицируются на следующие: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смущение, вина, удивление, интерес. Базовая эмоция проявляет себя в мимике, сопровождается отчетливым и специфическим переживанием, осознаваемым человеком, оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации. Образовательный процесс должен включать знакомство с базовыми эмоциями и их классификацией, с дальнейшим сопоставлением эмоций с музыкальным материалом.

Педагогический метод, реализующий эмоционально-ориентированный подход, включает ***пять этапов работы***, где на каждом из них осуществляется переход на более глубокий уровень постижения музыкального произведения в процессе его интерпретации, при этом вектор постижения направлен к ядру музыкального содержания.

Первый этап – право на индивидуальную слушательскую интерпретацию. Конкретизация индивидуального восприятия – первый уровень интерпретации.

Музыкальное искусство – самый абстрактный из всех существующих видов искусств, язык музыки беспредметен, даже самый изобразительный музыкальный образ может рождать различные музыкальные впечатления с неограниченным числом вариантов. Понимание учащимися данного положения определяет их право на собственную индивидуальную интерпретацию и является важным этапом в формировании *творческого слушателя*, у которого, прежде всего, должен возникнуть устойчивый интерес к музыкальному искусству. Также на данном этапе необходимо раскрыть идею эмоционального начала музыкального искусства и познакомить с классификацией эмоций. Важно донести, что одна и та же эмоция в восприятии каждого человека будет неповторима с точки зрения ее характеристик, образов, рождаемых вместе с ней, набора ассоциативных связей, возникающих на уровне осмысления.

Таким образом, восприятие музыкального произведения всегда *субъективно*, каждый слушатель получает индивидуальное музыкальное представление, чувствует неповторимое эмоциональное впечатление. Такой подход освобождает восприятие от стереотипов, исключает возможность допущения ошибки. Способность к индивидуальной интерпретации рассматривается нами как важнейшая педагогическая задача, нацеленная на *обучение творчеству*. Так формируется собственный взгляд на искусство как творческий процесс, при этом настоящий процесс тренируется и углубляется на практике.

Работу над музыкальным материалом можно начинать только тогда, когда право на индивидуальную интерпретацию осознанно учащимися. Прослушивание музыкального произведения (или произведений) осуществляется с целью выявить *личностный смысл*, ответив на вопросы: что настоящее произведение говорит *лично* мне? Какие возникают образы, чувства, эмоции? Ответы на них формулируют *первый уровень интерпретации*. На данном этапе желательно максимально детализировать интерпретацию, можно прибегать к различным художественным нюансам и средствам, позволяя фантазии интуитивно найти личностный смысл, например, цвет, герой, нарисовать возникающий образ, придумать историю.

Второй этап – сопоставление с музыкальным содержанием – следующий уровень интерпретации. На данном этапе осуществляется сопоставление созданной индивидуальной интерпретации с музыкальным языком произведения. Суть сопоставления заключается в ответе на вопросы о том, какими именно средствами музыкального языка выражается интерпретация, какой конкретно элемент музыкальной речи отражает тот или иной возникший образ, характер, за счет чего осуществляется развитие и др. Проводимое сопоставление соответствует семантическому анализу, которому сопутствует корректировка интерпретации.

Осуществление семантического анализа на данном и последующих этапах опирается на теорию музыкального содержания в трудах В.Н. Холоповой, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Л.П. Казанцевой, А.Ю. Кудряшова, Л.Н. Шаймухаметовой. Ключевая проблематика теории – организация и воспитание мышления музыканта и *грамотного слушателя*, формирование навыков анализировать музыкальный текст, познавать содержательно-смысловую сущность. Методология теории музыкального содержания строится на выделении смысловых структур музыкального языка, определении логического соотношения данных элементов и понимание смыслового значения в системе целого. Первоочередная роль семантического анализа при постижении музыкального содержания в педагогическом процессе подчеркнута Г.П. Овсянкиной [9]. Семантический анализ является основным методом теории музыкального содержания, а совокупность его элементов представляет собой музыкальную семантику. Элементами могут быть музыкально-риторические фигуры, ритмические, ладово-интонационные, гармонические конструкции, лейтмотивы, каденции и другие составляющие музыкального языка. Кроме того, эти элементы обладают выразительными и изобразительными возможностями, демонстрируют связи с речью, поэзией, движением, театральными и живописными образами, реальными и другими явлениями, раскрывая проникновение во внемузыкальную реальность.

Таким образом, на данном этапе должна быть установлена связь музыкальной семантики с индивидуальной интерпретацией, сформулированной найден-

ным *личностным смыслом*, что позволяет выйти на более содержательно-осмысленный уровень – *второй уровень интерпретации*.

Третий этап – конкретизация эмоции. После проведенного семантического анализа предлагается выделить эмоцию или эмоции, которые лежат в основе музыки. Выбор осуществляется по желанию учащихся. Необходимо конкретизировать эмоцию, на которой слушателю предпочтительно сконцентрироваться в настоящий момент. Интуитивный выбор всегда будет останавливаться на наиболее личностно значимой эмоции, крайне важно не оказывать давление в его осуществлении. Если возникает сопротивление, действовать следует опосредованно, предлагая отталкиваться от «третьих лиц», например, от героев сказок, фильмов или другого, заранее подобранного стимульного материала, в котором представлен эмоциональный спектр.

После конкретизации эмоции осуществляется следующий уровень семантического анализа музыкального произведения, в котором выделяются все музыкальные элементы, выражающие данную эмоцию, устанавливается логика развития эмоции в музыке. Таким образом формируется *третий уровень интерпретации*.

Четвертый этап – полихудожественное выражение музыкального содержания. Здесь осуществляется выражение ключевой эмоции разными педагогическими методами по выбору учащихся. Это могут быть пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность, а также немузыкальные методы, в том числе других видов искусств: литература, живопись, скульптура, театр, танец, архитектура. При этом эмоция может быть выражена одним или несколькими способами. В практической работе следует придерживаться двух правил. Первое связано с выражением негативных эмоций. Так, если ясно прослеживается внутренний конфликт, необходимо направить творческий процесс таким образом, чтобы конфликт разрешился. Например, если это страх, нужно найти символический способ его победить, если печаль, то в творческом выражении на смену печали должна прийти радость и т.д. Соответственно, у педагога всегда должна быть в наличии музыкальная подборка, включающая светлые и радостные произведения, которые помогут символически разрешить конфликт. Второе правило заключается в том, что в выражении эмоции требуется соответствовать музыкальному содержанию, проводя логические параллели художественных средств, где творческое выражение не должно быть оторвано от музыкальной семантики. Таким образом формируется *четвертый уровень интерпретации*.

Следует отметить, что на данном уровне осуществляется перевод музыкального смысла на различные художественные языки, за счет чего формируются межпредметные представления, расширяются ассоциативные связи, развивается творческое мышление, приближение к пониманию общих закономерностей целой системы.

Пятый этап – сопоставление индивидуальной интерпретации с авторским замыслом. На данном этапе педагог раскрывает авторский замысел музыкального произведения (композиторская, музыковедческая, исполнительская интерпретации, интерпретация педагога), снова осуществляется семантический анализ. Авторский замысел сравнивается с интерпретациями учеников, устанавливаются совпадения и различия, при этом подчеркивается, что нет неправильных интерпретаций, каждая имеет право на существование. Подобное сопоставление существенно расширяет слуховые представления, позволяет по-новому услышать музыку, приближает к постижению музыкального содержания. Синтез в восприятии различных интерпретаций (включая участников группы) формирует *пятый уровень*.

Описанные этапы педагогического процесса, реализующего эмоционально-ориентированный подход, отражают уровни глубины постижения музыкального содержания. С одной стороны, данные этапы представляют собой алгоритм педагогической работы и могут применяться как самостоятельный метод. С другой стороны, опираясь на предложенные идеи, настоящий подход может использоваться вариативно, встраиваясь в различные формы музыкального образования.

Эмоционально-ориентированный подход содержит очевидный педагогический потенциал, поскольку с практической точки зрения сосредоточен на анализе музыкального языка. При этом образовательный компонент выступает ведущим, так как весь педагогический процесс направлен на постижение музыкального произведения, раскрытие художественно-смыслового содержания.

Бесценное преимущество разработанного подхода заключается в его обращенности к внутреннему миру ребенка, его потребностям, что способствует повышению мотивации, интереса к музыкальной деятельности, а в итоге формирует потребность и любовь к музыке. Кроме того, предложенный метод педагогической работы активно развивает воображение и воспитывает *творческого слушателя*, способного к самостоятельному анализу и постижению произведений искусства.

Помимо глубокого педагогического потенциала эмоционально-ориентированный подход содержит здоровьесберегающий компонент, поскольку обращается к эмоциям учеников. По сути, описанный метод является *здоровьесберегающей образовательной технологией*, оказывающей благоприятное влияние на психоэмоциональное состояние, где ключевое педагогическое воздействие осуществляется с помощью музыки. Важно подчеркнуть, что психоэмоциональная регуляция проходит без какого-либо конкретного вмешательства в психику ребенка, базируясь только на фантазии, работе с музыкальными образами и эмоциональной реакцией на музыку. Стоит отметить, что творческое проникновение в мир эмоций способствует самопознанию, формирует навык рефлексии.

Можно сказать, что образовательный и здоровьесберегающий компоненты стимулируют, усиливая действие друг друга. Так, личностный смысл повышает интерес к музыкальному искусству, мотивирует на творческий процесс, в свою очередь, постижение музыкального языка расширяет границы внутреннего мира и, что крайне важно, обучает осознанию собственных эмоций и переживаний. Ребенок, освоивший навык разрешения внутренних конфликтов с помощью музыки, может успешно использовать его самостоятельно, помогая себе в трудных жизненных ситуациях справляться с эмоциональным напряжением, постигая при этом глубину музыкального содержания.

Отдельно следует отметить, что во время углубления в музыкальное содержание посредством эмоционально-ориентированного подхода прослеживается *мировоззренческое развитие: от истинного слушателя, который любит музыку, к грамотному слушателю; от индивидуального, разобщенного – к сопричастному; от личностных ценностей – к общечеловеческим; от личностной гармонии – к всеобщей.*

Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания был апробирован дважды и продемонстрировал высокую образовательную и здоровьесберегающую результативность. Таким образом, он может быть рекомендован к использованию в педагогической практике как общего, так и специального музыкального образования.

Библиографический список

1. Акишина Е.М. Современные тенденции художественного образования как ответ социокультурным вызовам. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 29 – 32.
2. *Личностный смысл. Большой психологический словарь*. Москва, 2003.
3. *Психология музыки и музыкальных способностей:* Хрестоматия. Составитель-редактор А.Е. Тарас. Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2005.
4. Клюев А.С. *Философия музыки*. Санкт-Петербург: Астерион, 2010.
5. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1971.
6. Холопова В.Н. *Музыкальные эмоции.* Москва: Мультипринт, 2010.
7. Леонтьев Д.А. Эмоции. *Большая российская энциклопедия.* Москва, 2017. Available at: https://bigenc.ru/philosophy/text/4935036
8. Изард. К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
9. Овсянкина Г.П. Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28478

References

1. Akishina E.M. Sovremennye tendencii hudozhestvennogo obrazovaniya kak otvet sociokul'turnym vyzovam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 29 – 32.
2. *Lichnostnyj smysl. Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2003.
3. *Psihologiya muzyki i muzykal'nyh sposobnostej:* Hrestomatiya. Sostavitel'-redaktor A.E. Taras. Moskva: AST; Minsk: Harvest, 2005.
4. Klyuev A.S. *Filosofiya muzyki*. Sankt-Peterburg: Asterion, 2010.
5. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Leningrad: Muzyka, 1971.
6. Holopova V.N. *Muzykal'nye `emocii.* Moskva: Mul'tiprint, 2010.
7. Leont'ev D.A. `Emocii. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya.* Moskva, 2017. Available at: https://bigenc.ru/philosophy/text/4935036
8. Izard. K.`E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
9. Ovsyankina G.P. Sovremennye metody issledovaniya v oblasti pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28478

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-219-221

***Tarkhan L.Z.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Crimean Engineering Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: lenuza0301@gmail.com*
***Eminova E.R.**, postgraduate, Crimean Engineering Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: elzaraem@mail.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES. The paper presents an analysis of organizational and pedagogical conditions of effective formation of foreign language communicative culture of secondary school students by means of digital technologies. They are internal motivational stimulation of students to learn a foreign language communicative culture, focus on self-organization and self-learning, creation of motivational and educational space, as well as pedagogical interaction between students and teachers. The characteristics of the auxiliary tool required to ensure these conditions such as the LinguaLeo mobile app are presented. The author clarifies the essential characteristics of the concept "foreign language communicative culture of secondary school students". The material presented in the article leads to the conclusion that the creation of the identified pedagogical conditions will significantly improve the quality of secondary school students who study a foreign language.

Key words: **foreign language communicative culture, organizational and pedagogical conditions, digital technologies, students of secondary school.**

***Л.З. Тархан,** д-р пед. наук, проф., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lenuza0301@gmail.com*
***Э.Р. Эминова,** аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: elzaraem@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены и проанализированы организационно-педагогические условия эффективного формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий. Ими являются внутренне-мотивационное стимулирование учащихся обучению иноязычной коммуникативной культуре, направленность на самоорганизацию и самообучение, создание мотивационно-образовательного пространства, а также педагогическое взаимодействие обучающихся и учителя. Представлена характеристика вспомогательного инструмента, необходимого для обеспечения мотивационно-образовательного пространства: мобильное приложение LinguaLeo. Автором уточнены сущностные характеристики понятия «иноязычная коммуникативная культура обучающихся основной школы». Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что создание выявленных педагогических условий значительно повысит качество обучения иностранному языку учащимися основной школы.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная культура, организационно-педагогические условия, цифровые технологии, обучающиеся основной школы**.

Быстрое развитие различных компонентов современного общества, рост межличностных, научно-экономических, международных и культурных связей предопределили изменение статуса, роли и функций учебного предмета «Иностранный язык». В нынешних условиях приоритетной тенденцией в обучении иностранному языку является реализация системно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного и личностно-дифференцированного принципов обучения в их гармоничном единстве.

Такие инновационные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, использование цифровых технологий, а также интернет-ресурсов, способствуют реализации личностно ориентированного, коммуникативного и социокультурного подходов в обучении, при этом гарантируя индивидуальный и дифференцированный подход в обучении с учётом склонностей и способностей детей, а также их уровня обученности. Среди результатов освоения программы по иностранному языку в ФГОС основного общего образования указано формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, расширение и систематизация знаний о языке, увеличение лингвистического кругозора и словарного запаса, а также последующее освоение общей речевой культуры [1]. Соответственно, приоритетной целью в изучении иностранного языка в основной школе выступает формирование иноязычной коммуникативной культуры учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, организационно-педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы требуют подробного анализа и рассмотрения.

Идея применения средств цифровых технологий в обучении иностранным языкам достигла глобального распространения среди преподавателей и методистов [2, с. 607]. Дидактические подходы применения цифровых технологий в обучении разрабатывались такими учеными и педагогами, как Э.Г. Азимов, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, И.О. Логинов, Е.И. Машбиц, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, И.В. Роберт.

Согласно мнению некоторых ученых (А.А. Андреев, А.В. Могилев, Б.А. Кузе, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев), цифровые средства обучения и глобальная сеть Интернет, как дополнительное информационно-образовательное пространство, все больше влияют на модификацию содержания, форм и методов обучения. Новейшие мультимедийные и интернет-технологии позволяют быстро и эффективно освоить аудирование, скорректировать произношение, освоить грамматические правила и беглое чтение, а также научиться понимать содержание текстов на иностранном языке, моделировать реальные коммуникативные ситуации и увеличить интерес к изучению иностранного языка [3, с. 27]. Таким образом, применение средств цифровых технологий при обучении иностранному языку является мощным ресурсом в формировании иноязычной коммуникативной культуры учащихся.

Цель статьи заключается в уточнении организационно-педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы с применением средств цифровых технологий.

Формирование иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы посредством цифровых технологий является объемным многогранным процессом овладения совокупностью знаний, ценностей и культурных образцов поведения, позволяющих быть эффективными партнерами межкультурной коммуникации. На основе анализа научных принципов и подходов в обучении иноязычной коммуникативной культуре с помощью цифровых технологий нами разработана модель формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся основной школы, определены её содержание, компоненты, критерии, а также уровни владения иноязычной коммуникативной культурой обучающихся школы.

Однако успешная реализация разработанной модели в учебном процессе нуждается в наличии таких организационно-педагогических условий, которые обеспечили бы качественную подготовку обучающихся основной школы к формированию иноязычной коммуникативной культуры. Одним из способов решения указанной проблемы является уточнение организационно-педагогических условий, которые обеспечат формирование иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы с применением средств цифровых технологий, с их дальнейшей экспериментальной проверкой.

Из большого количества разнообразных условий в образовательном процессе выделяют педагогические, психологические, организационно-педагогические, а также дидактические условия. Нами были проанализированы подходы ученых к категории «организационно-педагогические условия», которые, по нашему мнению, являются наиболее необходимыми и благоприятными в формировании иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы.

Так, в своих исследованиях О.В. Штеймарк определяет, что «педагогические условия состоят из таких составляющих учебно-воспитательного процесса, как цель, содержание, методы, средства и формы» [4, с. 213]. Под организационно-педагогическими условиями исследователи А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко понимают такую педагогическую систему, которая отражает комплекс потенциальных возможностей образовательного пространства, реализация которых способствует целенаправленному и упорядоченному продуктивному функционированию и развитию педагогической системы [5, с. 147].

Таким образом, проведенный анализ научных публикаций позволяет нам определить организационно-педагогические условия как специально созданную среду, в которой в тесной взаимосвязи представлен комплекс психологических и педагогических факторов, специально сконструированных педагогом и позволяющих достичь определенной цели.

Подробный анализ научных исследований и подходов к поставленной проблеме обучения, а также личные наблюдения позволили выявить, что эффективность развития иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы в обучении непосредственно зависит от организации и эффективности внедрения педагогических условий, которые создают необходимое предметно-образовательное пространство.

К таким педагогическим условиям относятся развитие некоторых свойств личности, установление доброжелательной психологической атмосферы в классе, воздействующей на личностное развитие обучающихся; уровень знаний, умений, навыков, непрерывного творческого поиска; отбор содержания обучения с учетом уровня сформированности необходимых компетенций обучающихся; организация личностно ориентированного сотрудничества между обучающимися и учителем. Реализация обозначенных требований в образовательном процессе педагогом окажет положительное влияние на эффективность обучения и усвоения обучающимися учебной программы [6, с. 69].

Сочетание организационно-педагогических условий, которые позитивно влияют на обучение иноязычной коммуникативной культуре учащихся основной школы средствами цифровых технологий, определяется сущностным содержанием учебного предмета, а также спецификой формирования иноязычной коммуникативной культуры на ступени основного общего образования. Все вышесказанное позволило определить систему организационно-педагогических условий, реализующих качественное обучение иноязычной коммуникативной культуре обучающихся основной школы средствами цифровых технологий:

– внутренне-мотивационное стимулирование учащихся обучению иноязычной коммуникативной культуре, направленность на самоорганизацию и самообучение;

– создание мотивационно-образовательного пространства;

– педагогическое взаимодействие обучающихся и учителя, обусловленное присутствием постоянной обратной связи, позволяющей узнать о результатах работы и уровне освоения иноязычной коммуникативной культуры обучающимися.

Рассмотрим и опишем возможные пути реализации указанных выше педагогических условий в учебном процессе на примере предмета «Английский язык» для обучающихся основной школы.

Так как первым главным условием в формировании иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы является внутренне-мотивационное стимулирование учащихся и направленность на самоорганизацию и самообучение, появляется необходимость более детального анализа данного понятия и определения его значимости для овладения иноязычной коммуникативной культурой.

В методической литературе мотивация трактуется по-разному. Как считает И.А. Макарычева, мотивация – это осознанная причина активности человека, направленная на достижение определенной цели [7, с. 83]. В психологии мотив (в переводе с латинского означает приводить в движение, толкать) имеет несколько значений: стимулирование к деятельности, удовлетворяющей потребности личности; предметно-направленная деятельность определенной динамики; побуждающий и определяющий направление активности предмет (материальный или идеальный), из-за которого ведется сама деятельность [6, с. 70].

Как известно, мотивы личности прогрессируют на протяжении всей его жизнедеятельности благодаря расширению и обогащению личного опыта субъекта, приобретаемого человеком в его основной деятельности [8, с. 149]. Другими словами, «мотив – это потребность, побуждающая к деятельности, в то время как мотивация – это совокупность психологически разнородных факторов, определяющих поведение и деятельность личности» [9, с. 97].

В своих исследованиях П.М. Якобсон выделяет три основных типа мотивации: отрицательную, положительную и познавательную [10]. К первому типу относятся обучающиеся, неуверенные в положительном результате и боящиеся критики. Деятельность, в которой происходили неудачи, у него обычно вызывает отрицательные эмоции, так как учащийся не испытывает удовлетворения от этой работы.

Ко второму типу мотивации следует отнести мотивированного на успех обучающегося, имеющего перед собой положительную цель. Обучающиеся с положительным типом мотивации стремятся достичь успеха в той или иной деятельности любым способом, при этом они активно ищут способы и условия, обеспечивающие результат. К третьему типу мотивации относятся обучающиеся с высокой познавательной активностью [10].

Основными причинами, оказывающими влияние на формирование мотивации к учебной деятельности, выступают содержание учебного предмета, стиль взаимодействия учителя и обучающихся, а также качество учебно-познавательной деятельности. Учебная информация вне интересов и потребностей обучающегося не имеет для него какого-либо значения и не побуждает к активной учебной деятельности. Таким образом, учебный материал необходимо преподавать в такой форме, чтобы вызвать эмоциональную реакцию обучающихся и привести в движение их познавательные психические процессы [11, с. 14].

Исходя из вышесказанного, нами сделан вывод о том, что на начальном этапе формирования иноязычной коммуникативной культуры следует создать условия для развития положительной и познавательной мотивации у обучающихся основной школы. При этом важно обеспечить понимание обучающимися необходимости самоорганизации и самообучения.

Следующим условием эффективного формирования иноязычной коммуникативной культуры средствами цифровых технологий является создание мотивационно-образовательного пространства. Подробное изучение и содержательный анализ возможных средств цифровых технологий позволил определить инструменты, применение которых в комплексе с традиционными методами обучения, на наш взгляд, обеспечивает реализацию данного условия. Одним из таких вспомогательных инструментов является мобильное приложение Lingualeo.

Рассмотрим возможности данного приложения подробнее. LinguaLeo (от лат Lingua – «язык», Leo – имя игрового персонажа) – это мобильное приложение, позволяющее изучать английский язык в форме интересной и увлекательной игры. Программа обеспечивает реализацию основных условий эффективного изучения иностранного языка»: мотивацию, восприятие оригинального, живого языка, моделирование и воссоздание, взаимовлияние, рациональную интенсивность, систематичность, практичность и результативность.

Пользователи интернет-ресурса LinguaLeo имеют доступ к видео-, аудио- и текстовым материалам; интерактивным тематическим курсам (видео и грамматика; собственному словарю с ассоциациями и озвучкой к словам; комплексу тренировочных упражнений по аудированию, разгадыванию кроссвордов, отработке лексики), тематическим словарям, а также к дневнику личного развития, где отображается реальный и потенциальный прогресс обучающегося в изучении языка.

Приложение LinguaLeo основывается на принципах методики ускоренного обучения иностранному языку и предоставляет большое разнообразие заданий. Метод ускоренного обучения базируется на теории множественного интеллекта, разработанной американским психологом Говардом Гарднером, согласно которой у каждого обучающегося имеется 8 типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, внутриличностный, межличностный, натуралистический [12].

Определенный тип интеллекта может быть сильнее развит у одних людей, но практически не использоваться другими. Если выстраивать обучение, активизируя самые сильные стороны учащихся, то обучение будет проходить быстрее и эффективнее. При традиционном обучении на уроках английского языка в основном затрагиваются напечатанные слова и тексты, что подходит лингвистическому типу интеллекта, аудиозаписи диалогов (музыкально-ритмический тип) и механическое заучивание правил.

Обучение в мобильном приложении Lingualeo основано на таких принципах ускоренного обучения, как позитивное физическое и эмоциональное состояние, активное участие и ответственность обучающихся за собственный результат, разнообразие видов и вариантов деятельности, обучение через многократное и интервальное повторение.

Обучение грамматике с помощью приложения LinguaLeo эффективно использовать как способ отработки и закрепления изученного материала на занятиях. Например, при изучении темы «Грамматические времена в английском языке» на уроке обучающиеся знакомятся с формой образования и особенностями употребления времен Present Simple/ Past Simple/ Future Simple и т.д. В качестве домашнего задания по изучаемой теме целесообразно использовать раздел «Грамматические тренировки» в мобильном приложении LinguaLeo для практического применения и закрепления изученной конструкции в интерактивной форме.

В процессе выполнения тренировочных заданий учащимся необходимо перевести предложения, используя изученное грамматическое правило. Например, обучающемуся предлагается перевести предложение «*Вы не слушали меня»* на английский язык. Для каждого слова необходимо выбрать соответствующий эквивалент из предложенного списка. Если в результате допущена ошибка, то она исправляется самой программой, и обучающийся имеет возможность переделать задание, скорректировав ошибки. Конечный правильный перевод можно прослушать и закрепить произношение незнакомых слов.

Обучение лексики и чтению в приложении LinguaLeo представлено в форме игры, при прохождении которой обучающийся выбирает правильный вариант перевода. Следует отметить, что имеется возможность тренироваться в переводе как с английского языка на русский, так и наоборот. Вся новая лексика фиксируется в личном словаре пользователя, где можно прослушать произношение и проверить правописание изученных слов. Кроме того, воспользовавшись строкой поиска, можно добавить новое слово в словарь. Вся фиксированная в словаре лексика появляется при работе в рубрике «Словарные тренировки». В данной рубрике для отработки доступны слова как из личного словаря, так и из интернет-материалов и демонабора для продвинутого уровня владения иностранным языком по актуальным темам.

Эффективно использовать лексический набор, предлагаемый электронным ресурсом, при обучении диалогической речи. Каждая фраза и предложение имеют перевод и озвучивание, что делает обучение разговорному языку комплексным, полноценным и удобным. Например, при изучении темы «Туризм» целесообразно задействовать фразы из данного ресурса в качестве домашнего задания: составить диалог, интервью, провести дискуссию с применением изученных в приложении фраз и предложений.

В разделе «Тренировка по чтению» имеется большое количество текстов для внеклассного чтения со встроенными словарями. Для развития навыков аудирования в данном приложении содержится более 200 отрывков из класси-

ческой литературы Обучающиеся имеют возможность прослушать отрывки из выбранного произведения, а затем составить прослушанные предложения из списка выпадающих слов. При выборе неправильных слов обучающийся прослушивает предложение повторно, до тех пор, пока задание не будет выполнено правильно.

Следующим обязательным условием формирования иноязычной коммуникативной культуры является педагогическое взаимодействие обучающихся и учителя, обусловленное присутствием постоянной обратной связи с целью осуществления контроля результатов работы в мобильном приложении. Систематическая обратная связь позволяет определить уровень освоения иноязычной коммуникативной культуры обучающимися и при необходимости скорректировать их деятельность.

Описывая в целом представленные условия, следует подчеркнуть, что успешное обучение иноязычной коммуникативной культуре с применением средств цифровых технологий, обеспечение положительного влияния на качество знаний обучающихся, развитие у них интегративного мышления и целостной системы знаний возможны только при комплексном создании рассмотренных выше условий.

Формирование иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий возможно при комплексном создании описанных выше организационно-педагогических условий. Построение учебного процесса с учетом выявленных условий значительно повысит качество знаний обучающихся основной школы по иностранному языку за счет создания мотивационно-образовательного пространства.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва: Просвещение, 2011.
2. Соколова Э.Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015; № 5: 607 – 610.
3. Арапова С.А. *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2015.
4. Штеймарк О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе. *Знание. Понимание. Умение*. 2008; № 1: 211 – 215.
5. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2014; № 2: 143 – 152.
6. Ислямова Э.А. Педагогические условия формирования предметно-практических компетенций в процессе производственного обучения. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2017; № 1 (55): 68 – 73.
7. Макарычева И.А. Мотивационная сфера школьника. Общее понятие мотива и мотивации в учебной деятельности. *Вестник науки и образования*. 2018; № 4 (40): 82 – 86.
8. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
9. Умерова Г.А. *Формирование аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Симферополь, 2014.
10. Якобсон П.М. *Психология чувств и мотивации*. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998.
11. Четвертак С.В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2012; № 1; 13 – 16.
12. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: ООО «И.Д. Вильяме», 2007.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
2. Sokolova `E.Ya. Analiz potenciala internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2015; № 5: 607 – 610.
3. Arapova S.A. *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii shkol'nikov v mul'timedijnom obrazovatel'nom prostranstve*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Perm', 2015.
4. Shtejmark O.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnogo ispol'zovaniya komp'yuternyh tehnologij v pedagogicheskom processe. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2008; № 1: 211 – 215.
5. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 143 – 152.
6. Islyamova `E.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya predmetno-prakticheskih kompetencij v processe proizvodstvennogo obucheniya. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 1 (55): 68 – 73.
7. Makarycheva I.A. Motivacionnaya sfera shkol'nika. Obschee ponyatie motiva i motivacii v uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4 (40):82 – 86.
8. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
9. Umerova G.A. *Formirovanie analiticheskoj kompetentnosti buduschih inzhenerov-pedagogov shvejnogo profilya v processe izucheniya professional'no orientirovannyh disciplin*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Simferopol', 2014.
10. Yakobson P.M. *Psihologiya chuvstv i motivacii*. Voronezh: MOD`EK; Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1998.
11. Chetvertak S.V. Uchebnaya deyatel'nost' shkol'nikov: iz praktiki motivacii. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2012; № 1; 13 – 16.
12. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: OOO «I.D. Vil'yame», 2007.

Статья поступила в редакцию 24.03.21

УДК 37.018.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-221-224

Avdeeva L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: lilik4@yandex.ru*

Kolpacheva O.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: okol@list.ru*

Sivolobova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nsivolobova@mail.ru*

DISTANCE LEARNING AS AN INTEGRAL COMPONENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article discusses the concept of an innovative educational environment, its essential characteristics and components, analyzes the basics of distance learning, its advantages and disadvantages. The innovative educational environment is a special atmosphere of creative activity and intellectual search in an organized learning process. The authors conclude that distance learning is a special learning technology based on the use of technical information and telecommunications tools and is an integral part of the innovative educational environment. The fact that the digitization of different spheres of life requires certain knowledge from a person, which will be obtained with a remote mode of training. It should be noted that distance learning can be part of the educational process. But according to the authors it should be auxiliary, complementing the training in the traditional format.

Key words: **distance learning, innovative educational environment, innovative technologies, essential characteristics, technical information and telecommunication means, efficiency, parallelism, modularity, information resources, administration system.**

Л.Н. Авдеева*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lilik4@yandex.ru*

О.Ю. Колпачева*, д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: okol@list.ru*

Н.А. Сиволобова*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается понятие инновационной образовательной среды, ее существенные характеристики и компоненты, анализируется сущность дистанционного обучения, его достоинства и недостатки. Инновационная образовательная среда – это особая атмосфера творческой деятельности и интеллектуального поиска в организованном учебном процессе. Авторы сделали выводы о том, что дистанционное обучение представляет собой особую технологию обучения, которая основывается на применении технических информационных и телекоммуникационных средств и является неотъемлемой частью инновационной образовательной среды. Серьёзного внимания заслуживает тот факт, что цифровизация различных сфер жизни требует от человека определенных знаний, которые как раз и удастся получить при дистанционном режиме обучения. Необходимо отметить, что дистанционное обучение может быть составляющей образовательного процесса. Но, по мнению авторов, оно должно носить вспомогательный характер, дополняя обучение в традиционном формате.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, инновационная образовательная среда, инновационные технологии, сущностные характеристики, технические информационные и телекоммуникационные средства, экономичность, параллельность, модульность, информационные ресурсы, система администрирования.**

Совершенствование системы образования сегодня направлено на решение важнейших педагогических задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для обучения. Это предполагает не только освоение школьниками системы знаний и умений, но и, прежде всего, их успешное участие в учебной деятельности, развитие учебной самостоятельности. Именно школа должна помочь обучающимся освоить эффективные средства управления учебной деятельностью, развить способности к самооценке, самоконтролю, сотрудничеству – универсальные учебные действия. В контексте этого все большую значимость приобретают инновационные процессы, которые являются результатом развития новой образовательной парадигмы с учетом происходящих в современном мире информационно-технологических преобразований. Новые подходы и технологии позволяют сформировать личность, способную адаптироваться в современном, стремительно развивающемся информационном обществе, требующем от своих членов не только традиционных знаний, но и владения информационно-коммуникативными технологиями, занимающими все больше места в жизни современного социума. Основополагающая цель технологий, внедряемых в процесс образования, – это подготовка человека к адаптации в формирующемся цифровом обществе [1 – 13].

По мнению М.Н. Скаткина, можно достичь эффективного использования инновационных технологий в практике современного образования, если создать инновационное образовательное пространство в учебном заведении, что позволит сделать процесс образования более успешным.

Действительно, основополагающим условием для внедрения инноваций считается наличие в общеобразовательном учреждении инновационной среды, чтобы обеспечить реализацию психологических, организационных и методических условий обучения. Это позволит достигнуть высоких результатов в учебной деятельности, решить основные задачи процесса образования [7, с. 180].

Инновационная образовательная среда представляет собой особую атмосферу творческой деятельности и интеллектуального поиска в организованном учебном процессе. Благодаря ее воздействию на личность учеников они не только приобщаются к знаниям, приобретают необходимые умения и навыки – у них появляются способности к самоизменению, реализации «Я-концепции».

Такая среда сочетает передовые технологии воспитания и обучения, новое содержание самого образования, направлена на получение учениками действительно универсальных знаний, применение своих способностей в разных сферах жизни, умение достичь успехов в учебной, а затем и профессиональной деятельности [6].

Некоторые ученые считают инновационную образовательную среду комплексом инноваций, которые следует активно внедрять в систему образования. Другие исследователи придерживаются мнения, в соответствии с которым инновационной образовательной средой считается сочетание условий, способствующих образованию человека, обладающего инновационно-творческим мышлением. Выделяются следующие сущностные характеристики инновационной образовательной среды: открытость, гибкость, вариативность. Инновационная образовательная среда открыта для изменений и коррекции, творческого развития обучающихся и педагогов; ей свойственна динамичность при внутренней стабильности; взаимосвязь внутренних компонентов; взаимообусловленность воздействия протекающих процессов на личность [8, с. 99].

О.Б. Филатова выделяет следующие компоненты инновационной образовательной среды:

– совокупность образовательных и профессиональных институтов и соответствующих им органов управления в кооперации с образовательными, научно-производственными, профессиональными (трудовыми) и другими объединениями и организациями, ориентированными на инновационные цели опережающего образования;

– обеспечение структурно-функциональной модели формирования инновационной образовательной среды с учетом индивидуальных потребностей образовательной организации;

– факторы, оказывающие косвенное влияние на окружающую среду (уровень экономического положения, ожидания от получаемого образования, состав семьи, дошкольная подготовка, способности и т.д.) [9, с. 234].

Таким образом, инновационная образовательная среда представляет собой открытую систему, стимулирующую создание и внедрение инноваций в образовательный процесс. Она является комплексом организационно-педагогических условий, сконцентрированных на решении задач воспитания и обучения. В свете глобальной цифровизации инновационная образовательная среда должна быть направлена на формирование цифрового мышления человека. Особенно актуально звучит понятие инновационной образовательной среды в условиях дистанционного обучения, поле деятельности которого является новым и для педагогов, и для обучающихся, и для родителей. Задача современной школы – обеспечить действенность дистанционного обучения и сделать его эффективным и безопасным. Информатизация образования, обусловленная глобальными изменениями и в первую очередь зарождением и развитием информационного общества, позволяет решить главную задачу – повышение качества образования на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий [5].

По мнению Е.В. Кармановой, дистанционное обучение представляет собой особую технологию обучения, которая основывается на применении технических информационных и телекоммуникационных средств. Их использование способствует созданию комфортных условий для учеников, общению участников образовательного процесса [4].

Выделяют такие формы организации проведения дистанционных занятий, как:

- телеконференции, которые подразумевают использование аудио- и видеосвязи;
- веб-занятия, которые могут включать конференции, дистанционные уроки, семинары, деловые игры, практикумы, лабораторные работы;
- чат – это специально организованные учебные занятия с использованием мгновенных сообщений в режиме онлайн [3].

Дистанционное обучение отличает экономичность, социальное равноправие, интернациональность, параллельность, модульность, доступность для всех категорий, включая людей с ограниченными возможностями.

Потенциал новых технологических и технических средств сетевых коммуникаций дает уникальную возможность совершенствования методических подходов к организации дистанционного обучения в рамках общего образования, поэтому их нельзя недооценивать.

Так, можно добиться выстраивания действительно индивидуального плана обучения ученика на основе возрастных и личностных особенностей и имеющихся у него знаний. Педагог сможет организовать и самостоятельное продвижение по темам курса для отстающего ученика.

Выделяют следующие составляющие учебного курса при дистанционном обучении.

Информационные ресурсы считаются основополагающим компонентом данного вида обучения, так как содержат специально разработанную программу обучения, предметный словарь, библиотеку электронных источников, дополнительные материалы (ответы на часто задаваемые вопросы, комментарии преподавателей), непосредственно учебный материал (демонстрационные ресурсы, конспекты лекций и т.д.).

Средства общения способствуют обеспечению процесса взаимодействия всех участников учебного процесса в дистанционном режиме. Можно рассчитывать на организацию действительно эффективных средств общения, в частности, электронной почты, виртуальных конференций, разных видов трансляций, сервисов для проведения виртуальных уроков, обсуждений [2].

Система администрирования дает возможность получить доступ к доске объявлений, личным делам, интерактивным анкетам, программе курса.

Система тестирования предусматривает организацию контроля полученных знаний, необходимость дать объективную оценку ученикам.

На сегодняшний день активно разрабатываются и внедряются образовательные платформы, благодаря которым удается в полной мере реализовать обучение в дистанционном формате [2]. К примеру, есть возможность воспользоваться следующими цифровыми ресурсами:

1. Сайт «Учи.ру» дает уникальную возможность учителям обеспечить открытие доступа детям к заданиям на платформе в течение конкретного времени. Разработчики предусмотрели отправку домашнего задания, проверку работ с соблюдением принципа «от простого к сложному». Есть возможность проводить уроки в режиме онлайн. В наличии – внутренний чат, чтобы обсуждать задания как участниками процесса обучения, так и родителями.
2. Благодаря платформе для дистанционного обучения «Skysmart» можно выбрать наиболее подходящие упражнения для домашней работы. Проверка заданий осуществляется автоматически, нужно всего лишь внести оценки в электронный журнал.
3. «Российская электронная школа» была разработана, чтобы учащиеся и преподаватели использовали интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс.
4. Среди детей разного возраста популярны социальные сети, вследствие чего можно воспользоваться их ресурсами с целью решения учебно-воспитательных задач. К примеру, на сайте «ВКонтакте» есть возможность организовать прямые трансляции, организовать конференцию с несколькими участниками. Отдельного внимания заслуживает загрузка документации, презентаций, аудио- и видеоматериалов. Это позволяет по максимуму сохранить живое общение преподавателей и учеников.

По мнению К.Г. Вержбицкого, на сегодняшний день можно отметить многочисленные преимущества в организации дистанционного обучения в общеобразовательном учреждении:

1. ***Доступность учебных материалов.*** Большая часть электронных библиотек содержит пособия и учебники, которыми можно пользоваться на совершенно безвозмездной основе.
2. ***Индивидуальная работа с каждым учеником.*** В каждом классе есть дети, которые стесняются задать уточняющие вопросы, боятся выступать перед аудиторией. Именно удаленный режим обучения позволяет таким ученикам успешно выполнять задания, работать напрямую с преподавателями.
3. ***Автоматизация рутинных процессов.*** Больше не нужно тратить время на проверку домашних заданий вручную. Нужно всего лишь открыть специально созданные сервисы, чтобы составить статистику по классу, предметам. Есть возможность отправить ссылки на задания ученикам, отслеживать, каких успехов они смогли достигнуть. В итоге удается сэкономить время.
4. ***Игровые задания.*** В силу активного развития цифровых технологий можно задействовать в учебной деятельности онлайн-игры, интерактивные задачи, которые позволяют тренировать мышление, память, внимание, логику. Особого внимания заслуживают специально созданные викторины, чтобы вызвать эмоциональный отклик у детей, побудить их становиться активными участниками учебного процесса.
5. ***Возможность работать в максимально комфортной обстановке.*** Нет никакой необходимости в том, чтобы присутствовать в учебном учреждении, когда нужно выйти на связь с детьми для проведения урока [1].

Нельзя не упомянуть про определенные недостатки, которые касаются дистанционного обучения:

1. Дефицит личного общения между учащимися и преподавателем. Многие дети испытывают определенный дискомфорт из-за того, что приходится учиться самостоятельно. Им важно работать в группе, просить подсказки как у учителя, так и у одноклассников.

Учителю достаточно сложно удерживать внимание учеников, которые могут отвлекаться на игры, занятия по дому, общения с друзьями.

2. Необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет.

Существуют территории, где нет полноценного доступа к сети Интернет. Не у всех семей есть финансовая возможность, чтобы купить компьютер, обеспечить наличие техники для дистанционного обучения всех детей.

3. Умение разбираться в цифровых технологиях.

Для осуществления работы в инновационной образовательной среде в формате дистанционного обучения необходимо повышение квалификации учителей на курсах компьютерной грамотности. Не у всех получается перестроиться с традиционного режима обучения на новый в силу возрастных и личностных особенностей, наличия определенных стереотипов.

4. Достаточно высокая стоимость построения системы дистанционного обучения, в частности на начальном этапе создания системы.

Необходимо обеспечить закупки технического обеспечения, разработку учебных курсов, обучение педагогического состава. Не стоит недооценивать и необходимость платить за доступ к сети Интернет, скорость которого должна позволять участвовать в видеоконференциях, скачивать необходимую документацию, домашние задания.

5. Отсутствие границы между рабочим и свободным временем. В домашних условиях сложно разграничить рабочее и личное время. Кроме того, не всегда есть возможность нормально работать в окружении близких.

6. *Необходимость тщательно работать с мотивацией учеников.* В современном мире достаточно сложно вызвать и впоследствии удерживать мотивацию к учению у детей. Учитель должен не просто давать готовую информацию, позволить детям получать знания. Ему важно поощрять любопытство и проявление инициативы. Важно понимать, что в силу дистанционного обучения сложно придерживаться традиционных мер контроля знаний, навыков, вследствие чего приходится задуматься о новых способах работы.

7. Необходимость обеспечить наличие целого ряда индивидуально-психологических условий. В силу специфики дистанционного обучения важно придерживаться жесткой самодисциплины. Учащиеся обязаны осознавать, насколько важна самостоятельность и сознательность. Они не должны воспринимать данный режим как развлечение в силу отсутствия контроля со стороны преподавателя, как это происходит при более традиционном процессе обучения.

8. Недостаток практических занятий вместе с учителем, вследствие чего получаемые знания могут восприниматься как абстрактные. Другой вопрос, что при данном режиме можно активно придерживаться принципа наглядности, чтобы усвоить знания, которые окажутся полезными в практической деятельности, повседневной жизни [10]. Следует отметить, что перечисленные недостатки особенно актуальны, когда происходит организация данного вида обучения с учениками начальной школы. Они, в отличие от старшеклассников, не обладают должными навыками, уровнем самоконтроля, чтобы самостоятельно выполнять задания, без контроля со стороны учителя. В старшей школе эти недостатки сглаживаются, так как школьники более самостоятельны и в большинстве умеют управлять своим временем.

Таким образом, дистанционное обучение представляет собой особую технологию, которая основывается на применении технических информационных и телекоммуникационных средств и является неотъемлемой частью инновационной образовательной среды. Серьезного внимания заслуживает тот факт, что цифровизация различных сфер жизни требует от человека определенных знаний, которые как раз и удастся получить при дистанционном режиме обучения. Необходимо отметить, что дистанционное обучение может быть составляющей образовательного процесса. Другой вопрос, что оно должно носить вспомогательный характер, дополняя обучение в традиционном формате.

Библиографический список

1. Вержбицкий К.Г. *Дистанционное образование в России за рубежом: информационно-аналитический аспект*. Москва: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2018.
2. Гильмутдинова Е.В. Использование образовательной платформы ЯКласс и UCHI.ru в начальных классах. *Интернет-технологии в образовании*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2019: 126 – 128.
3. Желудкова Л.И., Высочина Т.А. Дистанционное образование как инновационная форма обучения. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы III Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013: 35 – 37. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/
4. Карманова Е.В. *Дистанционное образование в условиях компетентностного подхода*: монография. Москва: ФЛИНТА, 2017. Available at: https://e.lanbook.com/book/104908
5. Погодина И.А. Дистанционное обучение в начальной школе. *Современная научная мысль*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 130 – 133.
6. Савчук Е.И. Образовательная среда как основа инновационных процессов в образовательном учреждении. *История и педагогика естествознания*. 2015; № 1: 46 – 52.
7. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогических исследований*. Москва: Педагогика, 2006.
8. Степанова Г.А., Аксарина Я.С. Педагогические инновации в условиях модернизации регионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6: 99 – 101.
9. Филатова О.Б. Сущность и основные компоненты инновационной среды в учреждениях высшего профессионального образования. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2012; № 6 (24): 231 – 240.
10. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; № 94. Available at: http://cyberleninka.ru/
11. Курбанов Т.К., Гасанова Э.С. Развитие профессиональных компетенций студентов по специальности «информационные системы (по отраслям)» в условиях ИОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 42 – 46.
12. Насугаева А.Л. Технологии формирования гуманистической культуры обучающихся в условиях цифровой среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 137 – 139.
13. Данилова А.Д., Костылева Т.А., Карабулатова И.С. Трансформация подходов в образовании на современном этапе в условиях непрерывности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 223 – 225.

References

1. Verzhbickij K.G. *Distancionnoe obrazovanie v Rossii za rubezhom: informacionno-analiticheskij aspekt*. Moskva: RIC «Al'fa» MGOPU, 2018.
2. Gil'mutdinova E.V. Ispol'zovanie obrazovatel'noj platformy YaKlass i UCHI.ru v nachal'nyh klassah. *Internet-tehnologii v obrazovanii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2019: 126 – 128.
3. Zheludkova L.I., Vysochina T.A. Distancionnoe obrazovanie kak innovacionnaya forma obucheniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2013: 35 – 37. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/
4. Karmanova E.V. *Distancionnoe obrazovanie v usloviyah kompetentnostnogo podhoda*: monografiya. Moskva: FLINTA, 2017. Available at: https://e.lanbook.com/book/104908
5. Pogodina I.A. Distancionnoe obuchenie v nachal'noj shkole. *Sovremennaya nauchnaya mysl'*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2018: 130 – 133.
6. Savchuk E.I. Obrazovatel'naya sreda kak osnova innovacionnyh processov v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*. 2015; № 1: 46 – 52.
7. Skatkin M.N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskih issledovanij*. Moskva: Pedagogika, 2006.
8. Stepanova G.A., Aksarina Ya.S. Pedagogicheskie innovacii v usloviyah modernizacii regional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6: 99 – 101.
9. Filatova O.B. Suschnost' i osnovnye komponenty innovacionnoj sredy v uchrezhdeniyah vysshego professional'nogo obrazovaniya. *`Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz*. 2012; № 6 (24): 231 – 240.
10. Sharov V.S. Distancionnoe obuchenie: forma, tehnologiya, sredstvo. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 94. Available at: http://cyberleninka.ru/
11. Kurbanov T.K., Gasanova `E.S. Razvitie professional'nyh kompetencij studentov po special'nosti "informacionnye sistemy (po otraslyam)" v usloviyah IOS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 42 – 46.
12. Nasugaeva A.L. Tehnologii formirovaniya gumanisticheskoj kul'tury obuchayuschihsya v usloviyah cifrovoj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 137 – 139.
13. Danilova A.D., Kostyleva T.A., Karabulatova I.S. Transformaciya podhodov v obrazovanii na sovremennom `etape v usloviyah nepreryvnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 223 – 225.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-224-227

Zhdanova E.A., *Master of International Education (University of Leicester), teaching assistant, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: katrinainterpreter@yandex.ru*

USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL EXCELLENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER. The article reveals a problem of using innovative teaching technologies in development of pedagogical skills in a future teacher of a foreign language. The author reveals her own understanding of the term "pedagogical skill" and determines components of pedagogical skills (motivational-personal, content and procedural). The content of the components of pedagogical skills allows the author to build a theoretical model of the pedagogical skills of a teacher of a foreign language. With the help of this model, the levels (low, medium, sufficient and high) of forming pedagogical skills are determined. By means of a complex of methods of psychological and pedagogical research, the monitoring of the formation of pedagogical skills is carried out, which reveals mainly low, medium and sufficient levels of formation of pedagogical skills among the respondents "categories 1 and 2". The monitoring results made it possible to develop and introduce into the pedagogical process, a methodology for using innovative teaching technologies in the formation of pedagogical skills. Comparison of the research results at the final stage of the research with the initial state makes it possible to observe positive dynamics in the formation of pedagogical skills. The presented material allows to conclude that the use of innovative teaching technologies increases the level of pedagogical skills.

Key words: **pedagogical skill, innovative teaching technologies, model of pedagogical skill, levels of formation, components of pedagogical skill.**

Е.А. Жданова*, асс., ФГАОУ Во «Российский университет дружбы народов», г. Москва, магистр международного образования, Лестерский университет, г. Лестер, E-mail: katrinainterpreter@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается проблема использования инновационных технологий обучения в формировании педагогического мастерства у будущего преподавателя иностранного языка. Автор раскрывает понимание термина «педагогическое мастерство». На основе собственного видения проблемы исследования определятся компоненты педагогического мастерства *(мотивационно-личностный, содержательный и процессуальный).* Содержание компонентов педагогического мастерства позволило автору построить теоретическую модель педагогического мастерства преподавателя иностранного языка. Исходя из данной модели, были определены уровни (*низкий, средний, достаточный и высокий*) сформированности педагогического мастерства. На основе использования комплекса методов психолого-педагогического исследования был проведен мониторинг сформированности педагогического мастерства, который выявил в основном низкий, средний и достаточный уровни сформированности педагогического мастерства у респондентов категории 1 и 2. Результаты мониторинга позволили разработать и внедрить в педагогический процесс методику использования инновационных технологий обучения в формировании педагогического мастерства. Сравнение результатов исследования на завершающем этапе исследования с исходным состоянием дало возможность наблюдать положительную динамику в формировании педагогического мастерства. Представленный материал позволил сделать вывод, что использование инновационных технологий обучения повышает уровень педагогического мастерства.

Ключевые слова: **педагогическое мастерство, инновационные технологии обучения, модель педагогического мастерства, уровни сформированности, компоненты педагогического мастерства.**

Вопросы педагогического мастерства педагога в целом и будущего преподавателя иностранного языка в школе в частности в современной теории и практике занимают важное место в обучении и воспитании и требуют инновационного подхода в его формировании. Современной школе необходимы педагоги с высоким уровнем сформированности педагогического мастерства [1].

Проблема формирования педагогического мастерства на современном этапе остается недостаточно изученной в психолого-педагогических исследованиях, и, на наш взгляд, особенно остро стоит вопрос об использовании инновационных технологий обучения в формировании педагогического мастерства у будущего преподавателя иностранного языка. Актуальность и новизну нашего исследования определяет отсутствие конкурентоспособности педагога-мастера на рынке труда и недостаточная разработанность данной проблемы в психолого-педагогических исследованиях.

Обзор психолого-педагогических исследований позволил сделать вывод о том, что до сих пор нет единого мнения в отношении содержания термина «педагогическое мастерство», поскольку каждый исследователь вкладывает в данное понятие свое понимание в зависимости от объекта исследования. На протяжении многих десятилетий содержанию данного термина посвящались работы многих авторов: (табл. 1).

Мы же считаем, что на современном этапе развития педагогической науки и практики необходимо рассмотреть вопрос об использовании инновационных технологий обучения в формировании педагогического мастерства у будущего преподавателя иностранного языка в школе. Разделяя мнение Хмель Н.Д. [2], мы предлагаем собственное понимание термина «педагогическое мастерство преподавателя иностранного языка в школе». Его мы рассматриваем как интегрированное качество личности педагога, которое выражается в комплексе знаний особенностей педагогического процесса школы (в том числе организации инновационной деятельности), как функционирующей системы «учитель – ученик», а также умений и навыков использования инновационных технологий обучения в преподавании иностранного языка.

Таблица 1

Краткий обзор психолого-педагогических исследований в области педагогического мастерства в отечественной науке и практике

Психолого-педагогические исследования	Авторы
Содержание термина «педагогическое мастерство»	С.И. Ожегов, А.И. Щербаков, Н.Н. Тарасевич, Л.А. Байков
Структура (компоненты) педагогического мастерства	Л.К. Гребенкина и И.П. Андриади
Педагогическое мастерство как творческий процесс	С.С. Голъдентрихт, В.И. Андреев, В.А. Энгельгард, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова
Педагогическое мастерство как «передовой педагогический опыт»	М.Н. Скаткин
Формирование педагогического мастерства через креативность.	Е.С. Громов, В.А. Моляко
Формирование и совершенствования педагогического мастерства	О.А. Абдулина, Ю.Л. Азаров, Н.В. Александров, Н.И. Болдырев, Ф.Н. Гоноблин, Н.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, В.М. Коротов, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Л.И. Рувинский, В.А. Сластенин, А.Н. Спирин, А.И. Щербаков и др.
Формирование педагогического мастерства через педагогические инновации	М.М. Князева
Уровни сформированности педагогического мастерства	Романова К.Е

Значимость нашего исследования для теории и практики заключается в разработке методики использования инновационных технологий обучения в формировании педагогического мастерства. Перспективность в том, что использование инновационных технологий обучения сможет поднять на более высокий уровень сформированность педагогического мастерства у будущего преподавателя иностранного языка, а также обеспечить его востребованность и конкурентоспособность на рынке труда.

Таблица 2

Содержание компонентов педагогического мастерства

Мотивационно-личностный компонент	Содержательный компонент	Процессуальный компонент
Наличие положительного отношения будущего педагога к профессиональной деятельности в целом, инновационной деятельности в частности, а также личностные качества самого педагога	Необходимый объем теоретических знаний в профессиональной деятельности, в том числе инновационных технологий обучения, а также организации взаимодействия участников педагогического процесса в достижении поставленной цели	Комплекс практических умений и навыков инновационного подхода в обучении, управлении деятельностью участников педагогического процесса, свободное владение инновационными технологиями обучения, научным исследованием, культурой делового общения и др.

Все вышеизложенное позволило нам провести теоретический поиск компонентов и уровней сформированности педагогического мастерства. Для проведения исследования нами были взяты следующие компоненты: *мотивационно-личностный, содержательный и процессуальный* [2]. Что же мы понимаем под каждым компонентом педагогического мастерства? (табл. 2).

Содержание компонентов педагогического мастерства позволило нам построить теоретическую модель педагогического мастерства преподавателя иностранного языка (табл. 3).

Исходя из разработанной нами модели, были определены уровни сформированности педагогического мастерства. Мы изучили научные исследования, раскрывающие уровни сформированности исследуемой проблемы, и нам импонирует точка зрения Романовой К.Е., которая выделяет компетентностный, зрелостный, прогностический, творческий уровни сформированности педагогического мастерства [3]. Однако мы считаем, что для рассмотрения нашей проблемы исследования можно выделить следующие уровни: низкий, средний, достаточный и высокий. Каждый уровень имеет свою специфику и содержание, отражающее знания, практические умения, инновационную деятельность и ее организацию, использование инновационных технологий обучения, управление деятельностью и т.д.

Все вышеизложенное дает нам возможность провести мониторинг сформированности педагогического мастерства у будущих преподавателей. Мониторинг данного процесса рассматривается нами как апробация нашего исследования по выявлению возможных уровней сформированности педагогического мастерства

Таблица 3

Модель педагогического мастерства преподавателя иностранного языка

Мотивационно-личностный компонент педагогического мастерства преподавателя	Содержательный компонент педагогического мастерства преподавателя	Процессуальный компонент педагогического мастерства преподавателя
Инновационная направленность деятельности преподавателя: – ценностное отношение к выбранной профессиональной деятельности; – устойчивый характер мотивов выбора профессиональной деятельности; – интерес к инновациям в профессиональной деятельности; – потребность в профессиональной деятельности; – потребность в совершенствовании профессиональной деятельности, педагогического мастерства. Личностные качества преподавателя: – человечность; – оптимизм и вера в своих воспитанников; – находчивость; – креативность; – мобильность; – творческий подход; – эмпатия; – эмоциональная устойчивость; – сдержанность, терпение, выдержка и др. Общие дидактические способности: – наблюдательность и воображение; – интеллект, культура речи и др.	Знания: – о сущности и особенностях педагогического процесса как объекта деятельности педагога; – о методике преподавания иностранного языка; – о сущности и содержании педагогического мастерства; – о новаторских методах обучения; – о современных инновационных технологиях обучения иностранному языку; – о культуре и специфики делового общения (словарный запас, состав речи, грамотность, произношение и интонация, невербальные составляющие)	Умения (профессионально-педагогические действия): – управленческие действия (планирование, организация и т.д.); – исследовательские; – дидактические; – интеллектуальные; – анализ педагогических явлений; – системное «видение» педагогического процесса, в том числе предмета своей деятельности; – применение инновационных технологий и новаторских идей; – культура делового общения; – деловые взаимоотношения
Сформированность педагогического мастерства у будущего преподавателя иностранного языка		

у будущего преподавателя иностранного языка с использованием следующих инновационных технологий обучения: 1) проектная технология обучения; 2) технология «круглый стол» (дискуссии, дебаты); 3) технология «кейс-метод»; 4) технология самообучения; 5) игровые технологии. 6). IKT – технологии; 7) технологии критического мышления; 8) технологии проблемного обучения; 9) технология «мозговой штурм» (брейнсторм, мозговая атака); 10) технология «мастер-класс»; 11) технология «case-study» (анализ конкретных ситуаций); 12) здоровьесберегающие технологии обучения [4].

Поскольку эксперимент проводился в процессе производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, то в качестве респондентов мы определили учителей иностранного языка в школе и студентов выпускного курса (далее – категория 1, 2) и провели мониторинг на предмет выявления возможных уровней сформированности педагогического мастерства. Мониторинг был проведен с помощью комплекса методов психолого-педагогического исследования (опрос, тестирование, наблюдение, эксперимент) [5]. Результаты мониторинга представлены на рис. 1.

Результаты показали в основном низкий уровень у респондентов категории 2 и средний и достаточный уровни использования инновационных технологий обучения в деятельности респондентов категории 1. В связи с этим всем категориям респондентов необходимы дополнительные теоретические знания и практические умения использования инновационных технологий обучения. Это обусловило необходимость разработки и внедрения в педагогический процесс методики использования инновационных технологий обучения для повышения уровня сформированности педагогического мастерства у всех категорий обследуемых.

Нами были разработаны и внедрены в педагогический процесс методические рекомендации, программа научно-методического семинара, а также тренинги и деловые игры по использованию инновационных технологий обучения. Обучение респондентов всех категорий проводилось совместно во время производственной практики студентов на базе общеобразовательной школы. По окончании эксперимента респонденты снова прошли опрос, тестирование и наблюдение. Обработав результаты, мы получили контрольный «срез», результаты которого представлены на рис. 3.

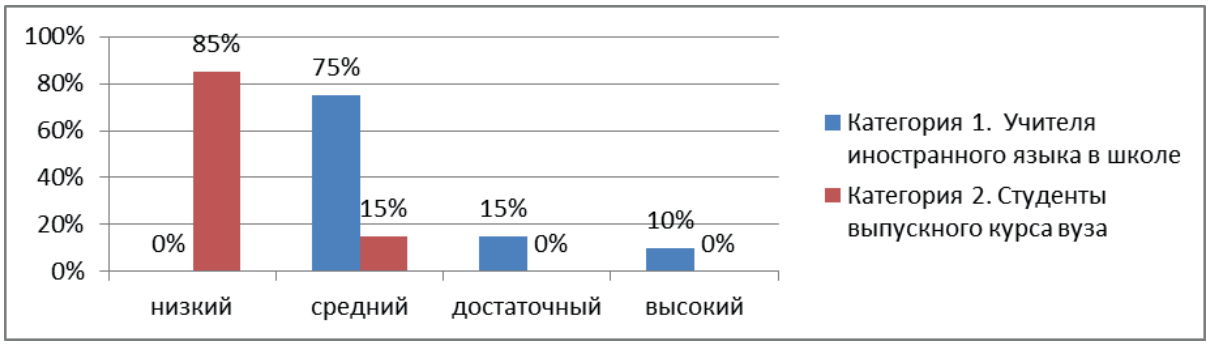


Рис. 1. Исходное состояние уровней сформированности педагогического мастерства у респондентов на стадии опроса, тестирования и наблюдения

Анализ результатов показал, что низкий уровень сформированности педагогического мастерства имеют 85% респондентов категории 2. Средний уровень наблюдается у 75% респондентов категории 1 и у 15% респондентов – категории 2. Достаточный уровень выявлен у 15% респондентов категории 1. Высокий уровень сформированности педагогического мастерства присутствует только у 10% респондентов категории 1. Достаточный и высокий уровни отсутствуют у респондентов категории 2.

В разрезе знаний инновационных технологий обучения и их использования результаты выглядят следующим образом (рис. 2):

Сравнение результатов контрольного «среза» с исходным состоянием сформированности педагогического мастерства дает возможность наблюдать положительную динамику. На заключительном этапе исследования у респондентов категории 1 произошло снижение *среднего* уровня педагогического мастерства с 75% до 30%. *Достаточный* уровень вырос с 15% до 50%, а *высокий* уровень – до 20%.

У респондентов категории 2 произошло снижение результатов в *низком* уровне педагогического мастерства с 85% до 55%. *Средний* уровень вырос с 15% до 30%. У 15% респондентов появился *достаточный* уровень сформированности педагогического мастерства.

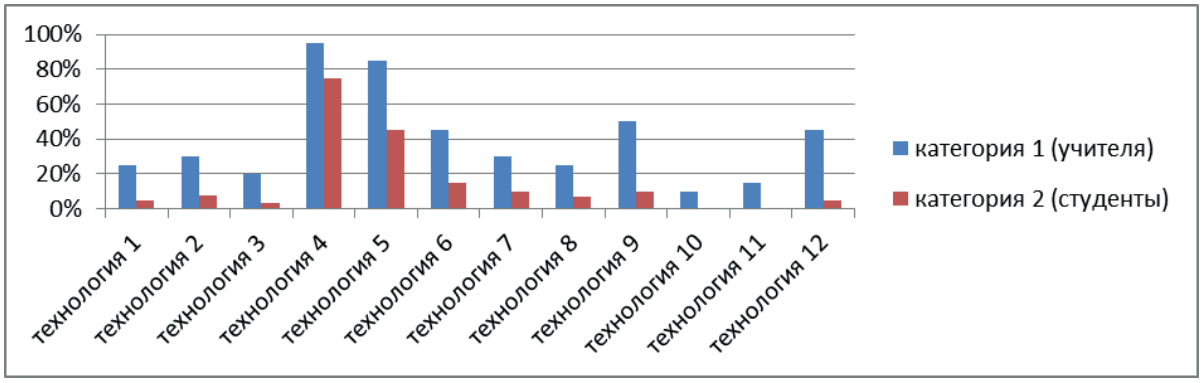


Рис. 2. Результаты в разрезе использования инновационных технологий обучения у респондентов категорий 1 (профессиональная деятельность) и 2 (производственная практика)

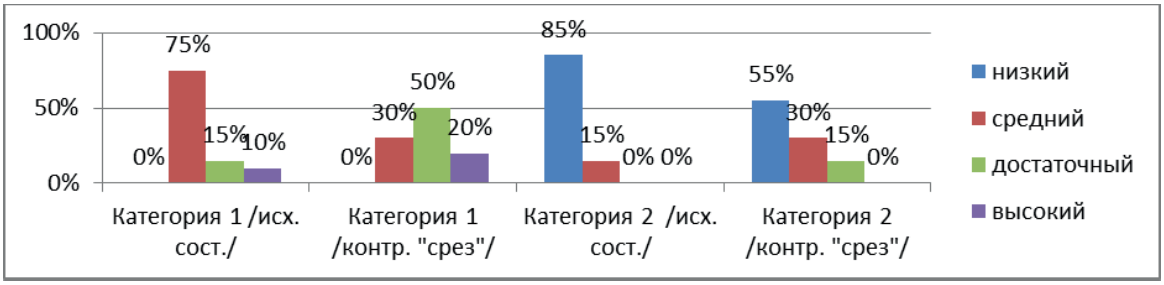


Рис. 3. Результаты сформированности педагогического мастерства (контрольный «срез»)

Таким образом, сравнение результатов исследования (контрольный «срез») с исходным состоянием дало возможность наблюдать эффективность предложенной нами методики. Это позволило сделать вывод, что использование инновационных технологий обучения повышает уровень педагогического мастерства как у учителей школы, так и будущих преподавателей иностранного языка. Выпускники же становятся более востребованными и конкурентоспособными на рынке труда. Однако следует отметить, что для студентов необходимо разработать дополнительную методику формирования педагогического мастерства, главной целью которой будет выявление *высокого* уровня сформированности рассматриваемой проблемы.

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения (от 18 ноября 2013 г. N 1245 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки РФ от 29 июня 2015 г. N 633). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70465044/
2. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе: учебное пособие. Алма-Ата: Мектеп, 1984.
3. Романова К.Е. Модель методической системы формирования и развития будущих учителей технологии: монография. Иваново: Издательство ГОУ ВПО «ИВГУ», 2010.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: учебное пособие. Москва: Народное образование, 2005.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. Москва, 1998.

References

1. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (FGOS VO) novogo pokoleniya (ot 18 noyabrya 2013 g. N 1245 s izmeneniyami, vnesennymi prikazom Minobrnauki RF ot 29 iyunya 2015 g. N 633). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70465044/
2. Hmel' N.D. *Pedagogicheskij process v obscheobrazovatel'noj shkole*: uchebnoe posobie. Alma-Ata: Mektep, 1984.
3. Romanova K.E. *Model' metodicheskoj sistemy formirovaniya i razvitiya buduschih uchitelej tehnologii:* monografiya. Ivanovo: Izdatel'stvo GOU VPO «IVGU», 2010.
4. Selevko G.K. *`Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 26.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-227-229

Israpilova Z.V., *postgraduate, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zarema.israpilova.81@mail.ru*
Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*
Akhmedov A.B., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

METHODS OF CONDUCTING NEURODEVELOPMENTAL CLASSES BY A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES. The task of the study is to substantiate the importance and necessity of special training of a school teacher-psychologist and his special attitude to children with disabilities. The authors of the article share their personal experience of professional organization of the specialist's work with such children in primary school using the neuropod. The paper describes effective methods and effective ways to correct deviations that help to improve the child's attention, memory, speech, increase the speed of his thinking, reduce fatigue, improve coordination of movements and the formation of real spatial representations. The author offers colleagues to use a self-developed and tested summary of a neurodevelopmental lesson of a teacher-psychologist with younger schoolchildren, aimed at correcting the corresponding disorders in the psychoemotional development of the child.

Key words: **teacher-psychologist, correction, children with disabilities, neuro-approach, developmental disabilities.**

З.В. Исрапилова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: zarema.israpilova.81@mail.ru*
Р.М. Эхаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*
А.Б. Ахмедов, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ НЕЙРОРАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Целью исследования было обоснование важности и необходимости особенной подготовки школьного педагога-психолога и особого его отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Авторы статьи целенаправленно делятся личным опытом профессиональной организации работы специалиста с такими детьми в начальной школе с применением нейроподхода. В работе описываются действенные методики и эффективные способы коррекции отклонений, способствующие улучшению внимания, памяти, речи ребёнка, увеличения скорости его мышления, снижения утомляемости, улучшения координации движений и формированию реальных пространственных представлений. Авторы предлагают конспект нейроразвивающего занятия педагога-психолога с младшими школьниками, направленного на коррекцию соответствующих нарушений в психоэмоциональном развитии личности ребёнка.

Ключевые слова: **педагог-психолог, коррекция, дети с ОВЗ, нейроподход, отклонения в развитии.**

При написании данной статьи авторы преследовали цель поделиться с коллегами апробированными способами, методами, направлениями работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, показавшими свою эффективность в контексте результативности и действенности. В первую очередь следует учитывать тот факт, что далеко не все образовательные учреждения имеют в своём распоряжении солидную материальную базу, по причине чего не каждый психолог обладает комфортными специализированными кабинетами для работы. Как правило, предоставленное для проведения коррекционной работы помещение оснащается специалистом самостоятельно с использованием изготовленного своими руками дидактического материала. В его составе должны быть карточки, картинки, таблицы, разнообразные предметы, в том числе игрушки, посуда и т.д. Будет удачно, если в кабине найдёт себе место аквариум с рыбками, клетка с птицами (не очень «разговорчивыми»), скромное количество цветов, картины, детские рисунки. С целью константного владения детским вниманием кабинет следует разделить на специализированные зоны. Например, зону релаксации и снятия психоэмоционального напряжения, консультативную зону, зону игровой терапии, зону активного взаимодействия с психологом. Подобная организация предметно-развивающей среды будет интересна детям, что необходимо для эффективного проведения занятия.

Есть несколько обязательных правил, которых следует придерживаться в обязательном порядке, при любых обстоятельствах.

1. Специалист должен всегда приходить к воспитанникам исключительно с хорошим настроением, неся положительные эмоции.
2. В течение всего занятия должно присутствовать понятие того, что на какое-то время во всём мире существуют только ребёнок (группа детей) и педагог-психолог.
3. На время занятия специалист должен погрузиться не в мир ребёнка, а в него самого, чтобы хорошо понимать его ощущения, эмоции, желания.
4. Исходя из настроения воспитанника, корректировать ход занятия.
5. Как можно чаще хвалить ребёнка, повышая его самооценку.

Основной формой организации коррекционно-развивающей работы в школе являются групповые и индивидуальные занятия (до 35 – 45 минут). Коррекционное занятие должно быть максимально наполнено разнообразными взаимосвязанными приёмами и методами: словесными, проблемными, практическими, наглядными. Это могут быть: виртуальная экскурсия, игра-открытие, беседа, игра-путешествие, игра-представление. Как показывает практика, заслуживает внимания такая организация занятия младших школьников, которая предусматривает шесть блоков заданий, где один вид деятельности приходит на смену другому [1 – 10]. Например,

1. Интеллектуально-развивающие упражнения и игры, имеющие цель развития у детей мышления, речи, внимания, воображения, восприятия.

2. Дыхательно-координационные упражнения, содействующие активизации и энергетизации работы стволовых отделов мозга, а также ритмирования правого полушария, снятие мышечного напряжения.

3. Рисование симметричного рисунка содействует развитию графических навыков и координации движений, активизации стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия.

4. Применение графических диктантов развивает умения младших школьников организовывать свои действия согласно правилам, предложенным педагогом, и самостоятельно, по индивидуальному заданию взрослого развивает пространственную ориентировку и мелкую моторику рук.

5. Пальчиковая гимнастика весьма эффективно содействует формированию психических функций, способствует развитию большей подвижности и гибкости кистей детских рук.

6. Наконец, упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления преследуют цель снятия рефлекса периферического зрения, активизации ритмирования правого полушария, деятельности мозга и межполушарной согласованности.

Начинать каждое занятие следует с эмоционального приветствия:

– Здравствуйте, мои дорогие. Мы не виделись целую неделю. Кто знает, сколько это дней? Как называется каждый день? Правильно. Молодцы. И я, и рыбки, и все игрушки очень по вам соскучились. Вы нам позже расскажите все свои новости. А пока мы друг другу улыбнёмся, дружно за руки возьмёмся. Посмотрите все на меня внимательно, теперь глазки откройте широко (удивлённо), теперь хитро прищурьтесь. Посмотрите на меня с добротой, со злостью. Глазки вверх, вниз **(глазодвигательная гимнастика).**

– Присаживайтесь и вспомните, на прошлом занятии мы знакомились с жителями Солнечного города. (Вместе с педагогом дети вспоминают Знайку, Незнайку, других героев). Они нас пригласили в гости на празднование Дня дружбы. У вас есть друзья? Как вы дружите?

– Посмотрите на картинку. Я даю вам несколько минут. Постарайтесь запомнить героев произведения Носова «Незнайка» и те предметы, которые они держат в руках. (Педагог показывает картинку, затем закрывает её. Дети называют героев и предметы **(упражнения для развития памяти)).**

– Какие добрые слова вам известны? Сейчас ромашка поможет нам. Становитесь в круг. (Дети стоят в кругу, у педагога в руках ромашка, он поворачивается к одному из детей).

– Ирочка, какая ты сегодня красивая. (Передаёт ромашку, ребёнок поворачивается к другому ребёнку, говоря при этом ласковые слова).

– Было приятно каждому, когда его ласково называли, правда? Я предлагаю вам оставаться всегда такими же дружными и добрыми.

– Нам нужно собираться в дорогу. Что мы с собой возьмём? (**Упражнение «Найди предмет» (развитие памяти)).** Педагог-психолог предлагает воспитанникам в течение двух – трёх минут постараться запомнить предметы, которые изображены на нескольких фотографиях или картинках, а после – назвать отложившиеся в памяти изображения.

После этого ребёнок получает задание найти эти же предметы на других бессистемно разбросанных картинах.

– Вот теперь нам пора отправляться в путешествие в Солнечный город, нас уже давно ждут его сказочные жители. Путь предстоит далёкий, наполненный неожиданностями и испытаниями.

Вы все готовы? Как вы считаете, у нас получится справиться с трудностями? Подскажите мне, какими нужно быть для того, чтобы пройти все испытания? (ответы детей).

– Посмотрите на лодку (коврик). Запомните предметы, которые в ней находятся. Теперь отвернитесь. (Педагог часть предметов убирает, часть добавляет **(развитие внимания)**). Повернитесь. Что изменилось?

– В путь! Что же нам делать, так везде скользко, что ноги разъезжаются. Нет возможности идти. Давайте попробуем встать друг за другом, взять впереди стоящего товарища за плечи и передвигаться приставными шагами, чтобы не упасть (например, вокруг стола).

(Играет музыка).

– Ребята, какие вы все молодцы! И сами уцелели, и друзьям своим не позволили упасть. А вот и первое испытание. (Первая карточка).

– Нам нужно организовать игру «Счёт с помехой» **(развитие внимания).** Дети называют числа от одного до 20, вместе с тем записывая на листе бумаги или доске эту же числовую последовательность, но в обратном порядке: произносят 1, пишут 20, произносят 2, пишут 19 и т.д. Молодцы. У вас всё получилось. Посмотрите на карту, на нашем пути – река, через неё можно переправиться только на лодке (все становятся на специальный коврик). Ой, поднимается ветер, лодка раскачивается, давайте обнимемся, чтобы не упасть. Наклоняемся вправо – влево. Всё мы перебрались. Как нам это удалось?

Подробно продемонстрирована часть занятия. Далее, согласно заданиям на карточках, должны идти упражнения следующего характера:

1. Раздаются карточки с изображением эмоций. Задача детей без слов изобразить так эмоцию, чтобы остальные присутствующие догадались.

2. «Найди лишнее слово» **(развитие мышления).**

В каждом ряду подчеркните слово, которое по смыслу не подходит к остальным трём словам.

– осёл, телёнок, ягнёнок, поросёнок.
– лось, носорог, жираф, лама.
– перец, яблоко, морковь, картофель.
– мороженое, чай, кофе, компот, сок.

3. Упражнение «Воображаемая картина» **снимает напряжение, улучшает аккомодацию.** Рисование воображаемой картины носом.

4. Активное упражнение «Домик из ладошек» окажет помощь в **улучшении глазного кровообращения и послужит удачной разминкой перед следующими заданиями.**

Предложите ребенку сложить ладони, перекрестив пальцы, чтобы у него получился «домик». Такой импровизированный «домик» детям следует расположить над переносицей таким образом, чтобы скрещенные пальцы касались лба, а глаза оказались прикрыты ладонями. При этом к глазам должно проникать как можно меньше света.

Теперь нужно моргать, двигать глазами влево – вправо и «рисовать» ими цифры, буквы, несложные геометрические фигуры.

Делать это упражнение нужно в течение одной – двух минут. «Домик из ладошек» можно использовать в качестве перерыва во время чтения, просмотра телевизора или работы за компьютером.

5. Задание «Творческая мастерская» (применение пособия Монтессорри своими руками: «Игры с прищепками»).

6. Отгадай загадку.

7. Аква-лампа. (Дети должны собрать бумажные кружочки, разбросанные на полу, и разложить их следующим образом: большие – к большим, а маленькие – к маленьким. Выполнят задание – волшебная лампа загорится).

8. Упражнение «Аплодисменты».

9. Рефлексия.

Как видим, важной особенностью предлагаемого нами занятия является его эмоциональная окраска. Для создания необходимого фона педагогом используются эмоциональные установки на положительную работу, рефлексия, музыкальные паузы, игровые приемы, приемы повышения познавательной активности. Немаловажно, чтобы каждая отдельная часть занятия была наполнена по содержанию коррекционной работой, обязательно направленной на выявление источников причин отклонения. Удачными будут игры на взаимодействие, упражнения для синхронизации двух полушарий мозга, благодаря чему педагог добивается улучшения внимания младшего школьника, его речи, развития памяти. У ребёнка, как показывает практика, с помощью подобных регулярных и эмоционально окрашенных занятий заметно увеличивается скорость мышления, следовательно, облегчается важный процесс чтения и письма. У него зримо снижается утомляемость, раздражительность, параллельно осуществляется коррекция пространственно-временных представлений. Профессионально организованная и логически выстроенная система коррекционно-развивающих занятий с применением инновационных педагогических технологий (здоровьесберегающей, коммуникационной, ИКТ, технологии коррекционно-развивающего обучения) создаёт благоприятную среду для стимулирования познавательной деятельности школьников с ОВЗ, содействует развитию важнейших мыслительных процессов.

Библиографический список

1. Алифер Н.А. Формирование словесно-логического мышления у обучающихся с ЗПР в условиях коррекционно-развивающих занятий. *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза:* материалы всероссийской НПК студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург, 2018: 31 – 35.
2. Блинова Л.Н. *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития.* Москва: Издательство НЦ ЭНАС, 2001.
3. Зикеев А.Г. *Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений*: Москва: Академия, 2000: 109 – 200.
4. Мамайчук И.И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
5. Соловьева С.В. *Профилактика нарушений поведения умственно отсталых детей и подростков:* методические рекомендации. Екатеринбург: ИРРО, 2008.
6. Иванова А.В., Бугаева А.П. Олимпиадные задания по математике как средство развития нестандартного мышления младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 11 – 14.
7. Асадулаева Ф.Р., Абдулшехидова Х.Э., Магомедханова У.Ш. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетентности младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 57 – 59.
8. Асадулаева Ф.Р., Курбанова А.Б., Магомедханова У.Ш. Содержание, структура и специфика педагогической поддержки в начальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 59 – 62.
9. Кожурова А.А., Неустроева С.В. Организация группы абилитации семейного типа для детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 31 – 34.

10. Абуталипова Э.Н., Сайфуллина Г.Ф., Усманова С.Г., Хужин Р.А. Особенности внимания и мышления детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 13 – 15.

References

1. Alifer N.A. Formirovanie slovesno-logicheskogo myshleniya u obuchayuschihsya s ZPR v usloviyah korrekcionno-razvivayuschih zanyatij. *Izuchenie i obrazovanie detej s razlichnymi formami dizontogeneza:* materialy vserossijskoj NPK studentov, magistrantov, aspirantov i slushatelej. Ekaterinburg, 2018: 31 – 35.
2. Blinova L.N. *Diagnostika i korrekciya v obrazovanii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya*. Moskva: Izdatel'stvo NC `ENAS, 2001.
3. Zikeev A.G. *Razvitie rechi uchaschihsya special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij*: Moskva: Akademiya, 2000: 109 – 200.
4. Mamajchuk I.I. *Psihokorrekcionnye tehnologii dlya detej s problemami v razvitii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
5. Solov'eva S.V. *Profilaktika narushenij povedeniya umstvenno otstalyh detej i podrostkov:* metodicheskie rekomendacii. Ekaterinburg: IRRO, 2008.
6. Ivanova A.V., Bugaeva A.P. Olimpiadnye zadaniya po matematike kak sredstvo razvitiya nestandartnogo myshleniya mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 11 – 14.
7. Asadulaeva F.R., Abdulshehidova H.`E., Magomedhanova U.Sh. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 57 – 59.
8. Asadulaeva F.R., Kurbanova A.B., Magomedhanova U.Sh. Soderzhanie, struktura i specifika pedagogicheskoj podderzhki v nachal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 59 – 62.
9. Kozhurova A.A., Neustroeva S.V. Organizaciya gruppy abilitacii semejnogo tipa dlya detej s OVZ v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 31 – 34.
10. Abutalipova `E.N., Sajfullina G.F., Usmanova S.G., Huzhin R.A. Osobennosti vnimaniya i myshleniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s rechevymi narusheniyami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 13 – 15.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-229-232

Kartseva E.Yu., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN (Moscow, Russia)*

THE SEQUENCE OF INPUT AND PRACTICE OF SOUNDS WHEN TEACHING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE (AFTER GERMAN). The article defines the sequence of introducing sounds in the conditions of teaching future teachers English as a second foreign language after German. The classification of consonants and the classification of monophthongs of the English language in comparison with the German and the native language of students are presented, which are based on the relevant features of the phonemes. In each classification, four groups of sounds are identified, arranged according to the principle of increasing difficulties in their assimilation. The procedure for familiarizing students with English diphthongs, established on the basis of their comparison with the corresponding vowels of the first foreign language, is proposed. According to the classification of consonants and monophthongs of the English language in comparison with the German and Russian languages, as well as the features of the English diphthongs in comparison with the corresponding sounds of the German language, the most optimal is the order of input and processing of sounds during the teaching English to future philologists after German.

Key words: **future philologists, first foreign language, second foreign language, phonemes, sounds.**

Е.Ю. Карцева, *канд. ист. наук, доц., ФГАОУ ВО «Университет дружбы народов» (РУДН), г. Москва*

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВВОДА И ОТРАБОТКИ ЗВУКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО)

В статье определена последовательность введения звуков в условиях обучения будущих учителей английскому языку как второму иностранному после немецкого. Представлены классификация согласных и классификация монофтонгов английского языка в сравнении с немецким и родным языками студентов, которые основаны на релевантных признаках фонем. В каждой классификации выделено четыре группы звуков, расположенных по принципу нарастания трудностей при их усвоении. Предложен порядок ознакомления студентов с английскими дифтонгами, установленный на основе их сопоставления с соответствующими гласными первого иностранного языка. Согласно определенной нами классификации согласных и монофтонгов английского языка в сравнении с немецким и русским языками, а также особенности английских дифтонгов в сравнении с соответствующими звуками немецкого языка, установлен наиболее оптимальный, по нашему мнению, порядок ввода и обработки звуков во время обучения будущих филологов английскому языку после немецкого.

Ключевые слова: **будущие филологи, первый иностранный язык, второй иностранный язык, фонемы, звуки.**

Современный этап развития высшего языкового образования предусматривает овладение будущими филологами как минимум двумя иностранными языками (ИЯ), что является залогом их дальнейшего профессионального и карьерного роста.

В современной методике обучения иностранным языкам учитываются положения концепции многоязычия. Последователи концепции [1; 2] обращают внимание на три аспекта, которые особенно значимы для дидактики обучения второго и последующих иностранных языков. Во-первых, необходимо углублять языковые знания и развивать языковое сознание. Это означает связь с имеющимися знаниями языка (языковой системы) и опытом использования языка/языков (имеющихся языковых навыков). Языковые знания и опыт приобретаются при изучении родного языка (РЯ), во время изучения первого иностранного языка (ИЯ1) они углубляются, а во время изучения второго (ИЯ2) привлекаются к процессу обучения и развиваются.

Во-вторых, возникает насущная потребность в развитии сознательного отношения к процессу изучения и усвоения иностранных языков. Это свидетельствует об установлении тесной связи с имеющимся опытом обучения языкам (методам обучения) и опытом изучения языков (особенности процесса усвоения и стратегий обучения).

В-третьих, следует уделять больше внимания знакомству с социокультурными аспектами при изучении ИЯ2. Это, со своей стороны, означает расширение фоновых знаний о культуре и мире за счет сопоставления сведений и представлений о культуре и быте ИЯ2 с миром и культурой ИЯ1 и РЯ. В этой сфере играют важную роль такие явления, как интерференция и трансфер, особенно если второй и третий иностранные языки относятся к схожим культурам.

Важную роль при обучении ИЯ2 играет анализ общностей и различий известных языков, внимание к особенностям формо- и словообразования, проведение параллелей на уровне лексики, грамматики, синтаксиса. Такое сопоставление очень полезно для осознания особенностей каждого из языков и должно стать неотъемлемой составляющей обучения второго иностранного языка на уровне языковых явлений.

Совершенствование методов обучения ИЯ2 – одна из актуальных задач как теории, так и практики обучения ИЯ. Ее актуальность объясняется тем, что ИЯ2 преподается сегодня в высших учебных заведениях, в основном в опоре на РЯ без достаточного учета знаний ИЯ1, приобретенных теми, кто уже начал его изучать. Решение этой проблемы необходимо осуществлять комплексно, в связи с чем перед высшим учебным заведением стоит задача создать такие условия обучения, которые делают возможным на момент его окончания овладение студентами вторым иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления эффективной профессиональной деятельности. При этом исследователи отмечают, что одним из показателей такого уровня является соответствие произношения будущих филологов нормам второго иностранного языка.

Таким образом, интенсификации процесса обучения студентов ИЯ2 способствует учет их опыта в РЯ и первого иностранного языка ИЯ1. Особое значение это приобретает в контексте овладения произношением двух родственных ИЯ, когда ИЯ1 выступает основной опорой при изучении ИЯ2. В этом случае воз-

никает необходимость определения наиболее оптимального порядка введения звуков ИЯ2, что обеспечивает их усвоение с минимальными затратами времени и усилий.

Проблема последовательности введения иноязычных звуков уже привлекала внимание ученых. Е.А. Аристова предложила порядок ознакомления студентов неязыкового вуза со звуками английского языка [3]. А.Ю. Мирзоева определила пути организации фонетического материала английского языка в рамках коммуникативной теории обучения иноязычному общению [4].

Учеными также была предложена классификация иноязычных звуков по сравнению со звуками РЯ [5; 6; 7], что стало основой для определения степени их сложности. Однако проблема порядка ввода звуков в процессе обучения английскому языку как ИЯ2 до сих пор остается нерешенной.

Поскольку немецкий является одним из самых распространенных германских языков, на которых останавливают свой выбор поступающие в вузы, целью нашего исследования является установить последовательность ввода и обработки звуков в процессе обучения будущих учителей английского языка после немецкого.

Для достижения поставленной цели считаем необходимым решить следующие задачи:

1) проанализировать выделенные учеными группы английских звуков по сравнению с РЯ;

2) разработать классификацию английских согласных и монофтонгов по сравнению с немецким и РЯ;

3) определить последовательность введения дифтонгов английского языка.

Большинство ученых разделяют все звуки ИЯ на три группы:

1) звуки, близкие по своим артикуляционно-акустическим признакам к звукам РЯ;

2) звуки, которые, на первый взгляд, схожи со звуками РЯ, но отличаются от них по существенным характеристикам;

3) звуки, отсутствующие в РЯ.

Заметим, что нередко в указанных исследованиях одни и те же звуки относятся к разным группам. Так, например, некоторые ученые относят звук [d] к первой группе [8, с. 91], в то время как другие считают, что он имеет существенные отличия от соответствующего звука РЯ [9, с. 271; 10, с. 42]. Звук [р] в пособии А.М. Солововой приведен в качестве примера фонетических единиц, которые частично отличаются от РЯ [11, с. 71], хотя в пособии [12] его отнесли его к звукам, близким к соответствующим элементам РЯ.

Расхождения во взглядах ученых, вероятно, вызваны разницей в толковании ими понятия «существенные признаки». Так, если место артикуляции считать существенным признаком, звук [d] будет принадлежать ко второй группе. Однако при замене собеседником английского [d] на русский [д] носитель языка не будет иметь трудностей с пониманием сообщения. В этом случае альвеолярность является несущественным признаком для процесса коммуникации. Аспирированность английского [р] является существенной чертой в условиях формирования навыков безакцентного произношения или произношения, максимально приближенного к нормативному. Вместе с тем степень аспирации зависит от фонетического окружения, поэтому является признаком, присущим варианту фонемы [р]. Поскольку варианты одной фонемы не выполняют смыслоразличающей функции, аспирированность является несущественной для передачи мысли.

Следует также обратить внимание на то, что в научно-методической литературе звуки, которые отличаются от соответствующих единиц РЯ по одинаковым признакам, довольно часто принадлежат к разным группам. Например, альвеолярный щелевой [s] считается близким к звуку РЯ, тогда как щелевой [l], который также образуется с помощью кончика языка напротив альвеолярного края, является звуком второй группы [12, с. 330].

Мы предполагаем, что такая точка зрения основывается не на различии места артикуляции, а на разнице акустического эффекта, возникающего во время произношения звуков. Однако мы все же видим, что для человека с недостаточно развитым фонетическим слухом разницу в произношении звуков [l] и [л] услышать так же сложно, как и различия между [s] и [с].

Несмотря на вышесказанное, мы предлагаем классификацию звуков английского языка по сравнению с РЯ и ИЯ1, которая основывается на релевантных признаках фонем, под которыми мы, вслед за Н.А. Соколовой, понимаем признаки, которые выполняют смыслоразличительную функцию [13, с. 58].

Таким образом мы будем иметь возможность, во-первых, придерживаться унифицированного подхода к рассмотрению артикуляционно-акустических характеристик английских звуков по сравнению с ИЯ1 и РЯ и, во-вторых, выделить признаки инвариантов фонем, на которые прежде всего обращается внимание студентов во время введения новых звуков.

Релевантными признаками английских согласных являются степень шума, способ артикуляции и место артикуляции [14].

Проведенный сравнительный анализ звуков ИЯ2, ИЯ1 и РЯ дает основания утверждать, что большинство английских согласных отличается от соответствующих звуков других языков по месту артикуляции, в то время как другие релевантные характеристики остаются неизменными.

Анализ фонетических ошибок студентов [15] также свидетельствует о том, что наибольшие трудности вызывает именно правильное положение органов речи во время произнесения определенного звука. Например, произнося английский [dʒ], будущие учителя часто неправильно располагают среднюю часть языка, в результате чего происходит замена палато-альвеолярного звука на альвеолярный русский [дж]. Английский согласный [ŋ] часто ошибочно заменяется на английский/немецкий [n] или русский [н]. При этом сонорность и сомкнутость сохраняются, а место артикуляции нарушается.

Единственными звуками, отличающимися от звуков других изучаемых языков по двум характеристикам, являются [w] и [r].

Таким образом, учитывая анализ релевантных признаков звуков ИЯ2 по сравнению с РЯ и ИЯ1, можно разделить согласные английского языка на четыре группы, что представлено в табл. 1.

Таблица 1

Классификация согласных английского языка по сравнению с немецким и РЯ по релевантным признакам

№ группы	Группы согласных	Согласные
I.	Согласные, релевантные признаки которых совпадают с признаками соответствующих звуков РЯ и ИЯ1	p, b, m, f, v, j, k, g
II.	Согласные, релевантные признаки которых совпадают с признаками соответствующих звуков ИЯ1, однако от звуков РЯ они отличаются по месту артикуляции	t, d, s, z, l, n, ʃ ʒ, ʧ, dʒ, ŋ, h
III.	Согласные, отличающиеся по месту артикуляции от звуков как РЯ, так и ИЯ1	θ, ð
IV.	Согласные, отличающиеся от звуков РЯ и ИЯ1 по двум релевантным признакам, в том числе по месту артикуляции	w, r

Ознакомление студентов с системой согласных английского языка целесообразно начинать со звуков первой группы, которые являются самыми легкими для усвоения, поскольку во время их произношения срабатывает механизм положительного речевого переноса с других языков.

Звуки второй группы являются более сложными: опорой в их усвоении может выступать только немецкий язык, в то время как РЯ является источником отрицательного речевого переноса.

Звуки третьей и четвертой групп являются, по нашему мнению, наиболее сложными ввиду высокой степени интерференции со стороны как РЯ, так и немецкого.

Определяя последовательность ввода согласных звуков в пределах каждой группы, мы считаем целесообразным придерживаться порядка, предложенного В.А. Васильевым [2], заключающегося во введении звуков от самой передней артикуляции, которую легче почувствовать и достаточно несложно увидеть, до самой задней.

Следовательно, учитывая указанное выше, мы предлагаем такую последовательность ввода и обработки английских согласных: 1) [p, b, m]; 2) [f, v]; 3) [j]; 4) [k, g]; 5) [t, d, s, z, l, n]; 6) [ʃ, ʒ, ʧ, dʒ]; 7) [ŋ]; 8) [h]; 9) [θ, ð]; 10) [w, r].

Следует отметить, что при введении сегментных единиц мы придерживаемся принципа параллельной проработки согласных и гласных, на котором основываются учебники Е.Б. Карневской [10] и Л.П. Бондаренко [16] по обучению английскому произношению. Ученые объясняют это тем, что во время общения человек использует обе группы звуков, поэтому тренировка произношения отдельно каждой из них является искусственной, ведь не будет соответствовать функционированию звуков в речи [9, с. 69].

В рамках параллельной проработки согласных и гласных рассмотрим порядок введения гласных ИЯ2.

Среди релевантных признаков английских гласных ученые выделяют стабильность артикуляции и положение языка, а именно – степень и место его поднятия в ротовой полости [12]. Лабиализованность, также свойственная вокалической системе английского языка, считается большинством ученых [1; 12; 13; 18] нерелевантным признаком, поскольку по физиологическим причинам является присущей исключительно гласным заднего ряда и не выполняет смыслоразличительной функции [12]. Мы поддерживаем мнение ученых и предлагаем классификацию гласных английского языка в сравнении с ИЯ1 и РЯ, которая основывается на положении языка относительно нёба.

Следует отметить, что в классификацию мы включаем лишь монофтонги английского языка. Дифтонги, в отличие от них, являются более сложными единицами, поэтому мы предлагаем вводить и обрабатывать их после того, как студенты ознакомились с артикуляцией звуков, приближенных к произношению их элементов. Такой принцип обработки дифтонгов кажется нам наиболее удобным, потому что студенты будут иметь возможность отталкиваться от уже знакомой артикуляции, которая усваивается во время тренировки монофтонгов [17]. Таким образом, учитывая рассмотренные нами произносимые особенности звуков [14], мы разделяем английские монофтонги на четыре группы, представленные в табл. 2.

По аналогии с согласными звуками группы монофтонгов расположены в табл. 2 по принципу возрастания трудностей во время изучения: от тех, которые

Таблица 2

Классификация монофтонгов английского языка по сравнению с ИМ1 и РЯ по положению языка

№ группы	Группы гласных	Гласные
I.	Монофтонги, близкие по положению языка к соответствующим звукам ИЯ1 и РЯ	iː, e, ʌ, ɔː, uː
II.	Монофтонги, близкие по положению языка к соответствующим звукам ИЯ1, однако отличаются от звуков РЯ	i, ə, ʊ
III.	Монофтонги, близкие по положению языка к соответствующим звукам РЯ, однако отличающиеся по месту его поднятия от звуков ИЯ1	aː
IV.	Монофтонги, отличающиеся от соответствующих звуков ИЯ1 и РЯ по степени и/или месту поднятия языка	ɜː, æ, ɒ

имеют соответствие во всех изучаемых языках, до тех, произношение которых может сопровождаться отрицательным языковым переносом как с ИЯ1, так и с РЯ.

Определяя последовательность обработки английских монофтонгов, мы предлагаем их введение в контрастивных парах (напр., [ɔː, ɒ], [ʌ, aː] и т.д.). При этом первый гласный звук, вводимый в каждой из пар, относится к гласным первой группы, следовательно, не будет вызывать у будущих филологов трудностей во время его воспроизведения. Второй гласный звук пары является громкий звуком, отличающимся положением языка от ИЯ1 и/или РЯ, однако усвоение его артикуляции на контрасте с артикуляцией первого звука, по нашему мнению, облегчит процесс овладения студентами слухо-произносительными навыками. Такой способ обработки гласных не только обеспечивает переход в учебном процессе от знакомого к незнакомому, но и способствует предупреждению внутриречевой интерференции.

Ознакомление студентов с английскими дифтонгами считаем целесообразным начинать со звуков [ei, ai, ɔi]. Во время произношения их второго элемента тело языка продвинуто вперед и приближено к нёбу, потому студентам легко почувствовать переход от первого элемента ко второму. Кроме того, при формировании навыков произношения дифтонгов [ai, ɔi] возможен положительный перенос с ИЯ1.

Следующими, по нашему мнению, подлежат проработке звуки [aʊ, əʊ]. Хотя первый из них также представлен в фонетической системе немецкого языка, его артикуляция несколько сложнее в сравнении с произношением [əi, ai, ɔi], ведь корректное произношение обоих элементов требует смещения тела языка назад, где артикуляционные ориентиры ощущаются не так четко. Введение дифтонга [aʊ] на контрасте со звуком [əʊ] будет способствовать предупреждению их ложного взаимозаменения.

Самыми сложными для усвоения являются дифтонги [eə, iə, ʊə]. Во время артикуляции их второго элемента язык занимает среднее положение, поэтому студентам довольно трудно почувствовать изменение положения органов речи при переходе к нему от первого элемента.

Учитывая вышеизложенное, а также первоочередность введения монофтонгов, мы предлагаем следующую последовательность отработки английских гласных: 1) [iː, i]; 2) [e, æ]; 3) [ʌ, aː]; 4) [ɔː, ɒ]; 5) [uː, ʊ]; 6) [ə]; 7) [ɜː]; 8) [ei, ai, ɔi]; 9) [aʊ, əʊ]; 10) [eə, iə, ʊə].

Одним из факторов, интенсифицирующих процесс обучения произношению ИЯ2 будущих филологов, является учет их предыдущего опыта овладения РЯ и ИЯ1. Процесс отработки произношения наиболее эффективен при обучении студентов двум родственным языкам, причем первый язык становится основным источником перевода языка на второй. Таким образом, возникает необходимость определить наиболее оптимальный порядок введения звуков ИЯ2, который позволил бы сделать процесс обучения произношению менее трудоемким.

Автор предлагает классифицировать английские звуки по сходству/различию их релевантных признаков в сравнении с соответствующими звуками немецкого и родного языков студентов. Сравнительный анализ звуков всех контактирующих языков дает основание автору считать место артикуляции главным релевантным признаком, который следует учитывать при определении групп английских согласных, а положение языка становится основным критерием для выделения английских монофтонгов.

Группы в каждой классификации расположены в соответствии с принципом возрастающей сложности. Самыми легкими для усвоения звуками, относящимися к первой группе, считаются те, релевантные признаки которых совпадают с характеристиками соответствующих звуков всех других рассматриваемых языков, тогда как звуки, отличающиеся как от немецкого, так и от родного языка будущих филологов, вызывают наибольшие затруднения, таким образом, принадлежат к четвертой группе.

В процессе речи одновременно функционируют согласные и гласные, подчеркивается необходимость их параллельного введения. Однако, учитывая сложный характер английских дифтонгов, рекомендуется вводить их после монофтонгов, хотя и в том порядке, который предопределен их особенностями по сравнению с соответствующими звуками первого иностранного языка, а также анализом их артикуляции вторым элементом. Перспективой дальнейших исследований в этом направлении является разработка приемов обучения студентов произношению английского языка после немецкого с учетом указанной последовательности.

Библиографический список

1. Meißner F. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand-Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*: Tagungsdokumentation 2003: 23 – 42.
2. Коротова И.А., Поляков Д.Д. Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2015; № 1: 54 – 60.
3. Аристова Е.А. *Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2005.
4. Мирзоева Е.Ю. Проблема отбора и организации фонетического материала в рамках коммуникативной теории обучения иноязычному говорению. *Грамота*. 2007; Ч. II, № 3-2: 124 – 126.
5. Ершова О.В., Максаева А.Э. *Английская фонетика: От звука к слову*. Москва, 2014.
6. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. *Фонетика современного английского языка. Теоретический курс*: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов. Москва, 2009.
7. Васильев В.А., Буренкова О.В. *Фонетика английского языка*. Москва, 2013.
8. Соколова М.А., Гинтовт К.П. *Практическая фонетика английского языка*. Москва, 2012.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва, 2006.
10. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва, 2011.
11. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва, 2008.
12. Филатов В.М., Белогрудова В.П., Исаева Т.Е. и др. *Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2004.
13. Соколова М.А., Гинтовт К.П., Тихонова И.С., Тихонова Р.М. *Теоретическая фонетика английского языка*: учебник для студентов вузов. Москва, 2003.
14. Леонтьева С.Ф. *Теоретическая фонетика современного английского языка*: учебник для студентов педагогических вузов и университетов. Москва, 2004.
15. Якунина А.А., Чугунова Э.И. Фонетические ошибки в английском произношении у студентов в неязыковом вузе. *Научное обозрение*. 2019; № 2: 106 – 108.

References

1. Meißner F. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand-Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*: Tagungsdokumentation 2003: 23 – 42.
2. Korotova I.A., Polyakov D.D. Koncepciya mnogoyazychiya kak strategiya yazykovoj politiki i inoyazychnogo obrazovaniya v Evrope. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2015; № 1: 54 – 60.
3. Aristova E.A. *Formirovanie foneticheskih i fonacionnyh navykov inoyazychnoj ustnoj rechevoj deyatel'nosti u studentov neyazykovogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2005.
4. Mirzoeva E.Yu. Problema otbora i organizacii foneticheskogo materiala v ramkah kommunikativnoj teorii obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. *Gramota*. 2007; Ch. II, № 3-2: 124 – 126.
5. Ershova O.V., Maksaeva A.`E. *Anglijskaya fonetika: Ot zvuka k slovu*. Moskva, 2014.
6. Buraya E.A., Galochkina I.E., Shevchenko T.I. *Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka. Teoreticheskij kurs*: uchebnik dlya studentov lingvisticheskih vuzov i fakul'tetov. Moskva, 2009.
7. Vasil'ev V.A., Burenkova O.V. *Fonetika anglijskogo yazyka*. Moskva, 2013.
8. Sokolova M.A., Gintovt K.P. *Prakticheskaya fonetika anglijskogo yazyka*. Moskva, 2012.
9. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
10. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovyh vuzov. Moskva, 2011.

11. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij*: posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva, 2008.
12. Filatov V.M., Belogrudova V.P., Isaeva T.E. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noj i osnovnoj obscheobrazovatel'noj shkole*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2004.
13. Sokolova M.A., Gintovt K.P., Tihonova I.S., Tihonova R.M. *Teoreticheskaya fonetika anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva, 2003.
14. Leont'eva S.F. *Teoreticheskaya fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov i universitetov. Moskva, 2004.
15. Yakunina A.A., Chugunova `E.I. Foneticheskie oshibki v anglijskom proiznoshenii u studentov v neyazykovom vuze. *Nauchnoe obozrenie*. 2019; № 2: 106 – 108.

Статья поступила в редакцию 26.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-232-234

Kasumova L.A., *postgraduate, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

ON SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF INDEPENDENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article deals with a problem of formation of independence in primary school students. The author gives a generalized description of the concept "independence". The researchers shows that the primary school age is sensitive for the education of independence, which can be considered as an integrative indicator of the child's development, contributing to the realization of the ability to navigate in changing conditions, to use knowledge and abilities in solving non-standard situations. The most productive activities of primary school students are identified, in the process of which knowledge and skills of independence are developed. The importance of folk traditions in the formation of students' independence is emphasized. The author concludes that the involvement of the younger student in the collective work activity helps to develop his independence and responsibility for the performance of the activities that are assigned to him by the group. The formation of independence of primary school students should be based on the integration of family opportunities, regular and extracurricular activities, taking into account the peculiarities of the traditional culture of education.

Key words: **independence, primary school student, activity, types of activities, traditions and customs.**

Л.А. Касумова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования самостоятельности у младших школьников. Автор дает обобщенную характеристику сущности понятия «самостоятельность». В статье показано, что младший школьный возраст является сенситивным для воспитания самостоятельности, которую можно рассматривать как интегративный показатель развития ребенка, способствующий реализации умений ориентироваться в изменяющихся условиях, использовать знания и способности в решении нестандартных ситуаций. Обозначены наиболее продуктивные виды деятельности младших школьников, в процессе которых развиваются знания, умения и навыки самостоятельности. Подчеркивается важность народных традиций в формировании самостоятельности учащихся. Автор делает вывод о том, что вовлечение младшего школьника в коллективную трудовую деятельность помогает развитию его самостоятельности и ответственности за выполнение деятельности, которая была поручена ему группой. Формирование самостоятельности младших школьников должно осуществляться на основе интеграции возможностей семьи, урочной и внеурочной деятельности с учетом особенностей традиционной культуры воспитания.

Ключевые слова: **самостоятельность, младший школьник, деятельность, виды деятельности, традиции и обычаи.**

Актуальным направлением в работе образовательных организаций на современном этапе развития отечественной системы образования становится формирование у учащихся самостоятельности, личной ответственности и способностей к дальнейшему саморазвитию [1 – 12]. В ФГОС НОО представлен «портрет выпускника начальной школы» в контексте следующих характеристик:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный,
- активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [8].

Младший школьный возраст является сенситивным для воспитания такого личностного качества, как самостоятельность, которое можно рассматривать как интегративный показатель развития ребенка, способствующий реализации умений ориентироваться в изменяющихся условиях, использовать знания и способности в решении нестандартных ситуаций. Выполнение задач на всех этапах образования зависит от основ самостоятельности, которые закладываются в младшем школьном возрасте. Воспитание этого качества личности можно осуществлять в процессе организации практической деятельности, существенной для этого возраста на уроках и во внеурочной деятельности. Именно внеурочная работа является значимой деятельностью в развитии навыков самостоятельности младшего школьника. В процессе этой деятельности можно создать условия для проявления самостоятельности учащихся, развития наклонностей с учетом интересов и способностей ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) особо подчеркивается, что внеурочная деятельность является совокупностью всех видов деятельности учащихся, осуществление которой позволяет решать следующие задачи: воспитание, социализация, развитие и активизация творчества с учетом потребностей и наклонностей учащихся.

Следует отметить, что рационально организованная внеурочная работа позволяет системно, всесторонне воспитывать и развивать умения и навыки самостоятельной деятельности школьника.

Проблемы формирования самостоятельности у учащихся рассматривались в педагогических исследованиях М.И. Дьяченко, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой, Т.Н. Шамовой, в трудах психологов А.А.Вербицкого, Л.В. Кандыбович, Л.М. Митиной и др.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что ученые по-разному подходят к понятию «самостоятельность»:

- по М.И. Махмутову – это интеллектуальные способности и умения ученика, которые дают ему возможность осваивать материал самостоятельно;
- согласно Н.А. Половникову, это изначальная готовность ученика осваивать знания самостоятельно;
- Т.И. Шамова определяет самостоятельность как качество личности, которое проявляется в том, что учащийся стремится овладевать знаниями с помощью своих сил и навыков;
- К.К.Платонов, Е.П.Ильин – как волевое качество личности.

В своих трудах К. Роджерс, А. В. Мудрик, И.Д. Егорычева самостоятельность рассматривают в контексте самореализации. Различные подходы к решению проблем развития самостоятельности у учащихся представлены также в трудах Ю.К.Бабанского, В.А. Беликова, Б.П. Есипова, Б.И. Коротяева, В.В. Краевского и др.

В рамках педагогической науки и практики необходимо провести больше исследований для выявления потенциала самостоятельной деятельности учащегося, которые развивают личностно значимые качества у младших школьников (Н.Н. Абаева, Л.В. Байбородова, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов и др.).

Самостоятельность не дается человеку от рождения. Это качество формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

Возрастные особенности младших школьников раскрываются в трудах П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.В. Выготского, Р.М. Грановской, В.В. Давыдова, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, И.М. Никольской, Л.А. Петровской, В.В. Столина, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Выдающийся психолог А.Г. Рубинштейн самостоятельность рассматривает как «неподверженность чужим влияниям и внушениям, когда сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе» [6, с. 44].

Т.Н. Тищенко в своих работах подчеркивает важность осознанной самостоятельной деятельности, выполняющейся без помощи других и привносящей в работу часть личного [7].

В психологии самостоятельность рассматривается как «волевое качество личности, которое заключается в умении по собственной инициативе ставить пе-

ред собой цели, без посторонней помощи находить пути их достижения и выполнять принятые решения» [4].

В педагогической энциклопедии понятие «самостоятельность» рассматривается как «умение сформулировать определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, которые требуют принятия нестандартных решений» [5].

Как подчеркивает Осницкий А.К., самостоятельность формируется и проявляется в многообразной жизни личности, а также в учебной, социальной, профессиональной и творческой деятельности [4].

Различают несколько видов самостоятельности:

- *учебная, познавательная* (С.И. Архангельский, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев, В.В. Краевский, М.И. Махмутов),
- *практическая, организационно-техническая* (З.Ф. Пономарева),
- *умственная* (Н.В. Кухарев),
- *прикладная и учебная* (Н.А. Половникова),
- *общественно-политическая, творческая* (В.И. Андреев, Я.А. Пономарев, Ю.П. Миронова, М.Г. Ярошевский),
- *трудовая* (С.В. Баранова, А.И. Кочетов, Ю.В. Янотовская),
- *читательская* (И.В. Бодрова).

Разносторонний анализ того, какое определение дают понятию «самостоятельность» разные исследователи, дает возможность определить самостоятельность как интегрированное качество личности. Оно характеризуется такими факторами, как инициативность, критичность, ответственное отношение к собственной деятельности, способность ставить задачи и находить пути их решения, которые опираются на опыт, знание, умения и навыки человека. Таким образом, рассматривая самостоятельность младших школьников в рамках умения ребенка действовать без потребности в помощи взрослых, можно говорить о проявлении самостоятельности в подражании и воспроизводящей деятельности. Многие исследователи считают огранизованность составным элементом самостоятельности в младшем школьном возрасте, а наиболее значимыми характеристиками считаются возможность формирования позиций самоотношения, самокорректировки и самопознания.

Согласно результатам исследований отечественных психологов, основным видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман и др.). В учебной деятельности самостоятельность проявляется в наличии навыков самостоятельного мышления, понимания задачи и нахождения решений [1; 3]. Самостоятельность в младшем школьном возрасте, по мнению психологов, развивается в процессе высказывания собственной позиции по различным вопросам и выполнения заданий без помощи взрослых, поэтому такая возможность должна быть предоставлена взрослыми.

Во внеучебной деятельности самостоятельность детей начинается в семейных условиях, в которых они растут. В Чеченской Республике в семейном воспитании широко используются народные традиции и обычаи, а также принципы максимальной адаптации ребенка к существующей реальности. Выражается это в том, что ребенок участвует во всех вопросах, которые возникают в семье, в поисках их решения и способов выживания. Все, что необходимо знать в жизни, ребенок познает в семье, в повседневной жизни, при выполнении определенных обязанностей по дому, а участвуя в процессе поиска решений различных задач, ребенок развивает самостоятельность и творческий подход в решении возникающих задач. В данном процессе происходит социализация ребенка.

Как отмечают исследователи, традиционная культура воспитания имеет большое значение в этом процессе. Например, в воспитании самостоятельности родители привлекают народные традиции и обычаи, воспитательный потенциал сказок, преданий, пословиц, поговорок и др.

Педагогическое значение фольклора в воспитании самостоятельности у детей выразил в своих исследованиях Ш.М. Арсалиев, который подчеркивает, что на примере положительных героев сказок, преданий подрастающее поколение учится тем качествам, которые составляют идеалы свободы, независимости, человеческого достоинства. Народная пословица гласит: «Усвоенное в детстве – как высеченное на камне» [1, с. 38].

В трудах Хасбулатовой З.И. [9] говорится о том, что дети в чеченских семьях с раннего детства знали, как вести себя в гостях и как принимать гостей. Как вести себя в гостях дети узнавали, наблюдая за взрослыми членами семьи и за гостями. Как должен вести себя гость было предопределено: появившись, он должен издать звук – кашель, осмотреться и дать хозяевам время для приготовления к его принятию.

Как отмечает Н.У. Ярычев [11; 12], у чеченского народа всегда были четкие представления о хорошо воспитанном человеке, поэтому детей воспитывали таким образом, чтобы максимально приблизить к идеалу, который был принят в обществе:

- мальчик, как хозяин в доме, должен быть смелым, добрым, сасмостоятельным и сдержанным;
- девочкам с раннего детства прививали навыки хорошей жены, матери, хозяйки. Она должна быть мягкой, трудолюбивой, самостоятельной и тихой.

В целом можно отметить, что выработке навыков самостоятельности способствуют пример, подражание, показ и другие методы и средства семейного воспитания. Игровая деятельность также занимает важное место в развитии самостоятельности ребенка. В ролевых играх дети, выступая в различных ролях, как правило, развивают те качества личности, которые встречаются на различных этапах жизни. Более того, игра является источником удовлетворения таких потребностей ребенка, как движение, деятельность, активность, познание окружающего мира. Игры помогают с ранних лет развивать у детей активность, любознательность, умение работать в группе, выносливость и наблюдательность. Во время игры дети трудятся и развивают различные бытовые навыки. Мальчики могут научиться изготовлять различные орудия труда: стульчики, столики, деревянные лопатки и т.д., а девочки – куклы из различных материй и ниток. В разных ролевых играх, где необходимо продемонстрировать различные сцены, праздники, семейные обряды и т.д., дети выступали, например, в роли землепашца, скотовода, главы семьи и т.д. Большое значение в воспитательном процессе имели деятельность и поведение родителей, на которых хотели походить дети и на которых они ориентировались. Кроме учебной и игровой деятельности в младшем школьном возрасте на развитие самостоятельности влияет также трудовая деятельность школьника. Трудовое воспитание и традиции, связанные с ним, имеют глубокие корни, которые исходят от любви к самому труду, к земле и различной трудовой деятельности, к ценностям, которые были созданы в процессе труда, уважении к самому труду и т.д. Данные традиции передаются из поколения в поколение устами старших в семье и стремлением воспроизвести их поведение. Трудовая деятельность в чеченском обществе в целом и в чеченской семье в частности имеет в своем составе ряд воспитательных средств. Воспитание осуществляется в контексте трудовой деятельности, а традиции являются составной частью повседневной жизни.

Как отмечает Хасбулатова З.И. [9], в чеченской народной педагогике придавали большое значение «подготовке своих детей к трудовой жизни, родители разъясняли им, что «лучше сделать хотя бы что-нибудь, чем ничего не сделать», «кто не научится в детстве работать, будет мучиться всю жизнь», что «только труд приносит счастье в жизни» и т.п. [9]. Подрастающему поколению, вступающему в жизнь, с детства давались советы и наставления, напоминающие о необходимости жить своим трудом. В чеченском фольклоре глубокое воплощение получила мысль, что только в труде человек обретает счастье, что полезен обществу лишь тот, кто трудится, что труд является важнейшим средством формирования в человеке лучших нравственных качеств («Человек хорошеет только в труде», «Цена человека – его работа», «Человек почитается по результатам работы его рук» и т.д.)» [9].

Вовлечение младшего школьника в коллективную трудовую деятельность помогает развитию его самостоятельности и ответственности за выполнение деятельности, которое было поручено ему группой. Тем самым формирование самостоятельности младших школьников должно осуществляться на основе интеграции возможностей семьи, урочной и внеурочной деятельности с учетом особенностей традиционной культуры воспитания.

Библиографический список

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. *Развитие учебной самостоятельности*. Москва, 2010.
2. Костина В.К. Развитие самостоятельности у детей младшего школьного возраста в семье. *Современная педагогика*. 2014; № 5. Available at: http://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2383
3. Маммадова Л.А. Формирование самостоятельности младших школьников в учебной деятельности. *Молодой ученый*. 2020; № 48 (338): 429 – 433. Available at: https://moluch.ru/archive/338/75591/
4. Осницкий А.К. *Психология самостоятельности*. Москва; Нальчик: Эльфа, 1996.
5. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1993 – 1999, 1993: Т. 1.
6. Рубенштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
7. Тищенко Т.Н. *Развитие инициативы, самостоятельности и творчества школьников в процессе общественно-полезного труда*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1962.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: //https://fgos.ru/
9. Хасбулатова З.И. *Традиционная культура воспитания детей у чеченцев (XIX – начало XX в.)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2015.
10. Арсалиев Ш.М.Х. *Этнопедагогика чеченцев*. Москва, 2007.
11. Ярычев Н.У. Культурная модернизация и изменение стереотипов старшего поколения в системе межпоколенческого взаимодействия. *Нана.* 2006; № 5: 30 – 35.
12. Ярычев Н.У., Саракаева А.Х. Теоретико-методологические основы традиционной системы воспитания у народов Северного Кавказа. *Современные проблемы науки и образования.* 2012; № 3.

References

1. Venger A.L., Cukerman G.A. *Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti*. Moskva, 2010.
2. Kostina V.K. Razvitie samostoyatel'nosti u detej mladshego shkol'nogo vozrasta v sem'e. *Sovremennaya pedagogika*. 2014; № 5. Available at: http://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2383
3. Mammadova L.A. Formirovanie samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 48 (338): 429 – 433. Available at: https://moluch.ru/archive/338/75591/
4. Osnickij A.K. *Psihologiya samostoyatel'nosti*. Moskva; Nal'chik: `El'fa, 1996.
5. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1993 – 1999, 1993: T. 1.
6. Rubenshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2 t. Seriya: Mastera psihologii. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
7. Tischenko T.N. *Razvitie iniciativy, samostoyatel'nosti i tvorchestva shkol'nikov v processe obschestvenno-poleznogo truda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1962.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: //https://fgos.ru/
9. Hasbulatova Z.I. *Tradicionnaya kul'tura vospitaniya detej u chechencev (XIX – nachalo XX v.)*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
10. Arsaliev Sh.M.H. *`Etnopedagogika chechencev*. Moskva, 2007.
11. Yarychev N.U. Kul'turnaya modernizaciya i izmenenie stereotipov starshego pokoleniya v sisteme mezhpokolencheskogo vzaimodejstviya. *Nana*. 2006; № 5: 30 – 35.
12. Yarychev N.U., Sarakaeva A.H. Teoretiko-metodologicheskie osnovy tradicionnoj sistemy vospitaniya u narodov Severnogo Kavkaza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 3.

Статья поступила в редакцию 22.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-234-236

Magomedov G.Kh., *Head of Department of Physical Education and Sports Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: imbir84@mail.ru*

THE ROLE OF SPORTS AND ENTERTAINMENT ACTIVITIES AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFICIENCY OF HEALTH WORK WITH THE POPULATION. The article reveals the role of sports and entertainment events as a factor in increasing the effectiveness of physical culture and health-improving work with the population and, in particular, with students. Mass sports competitions and artistic and sports performances are an important part of the general training and sports-health process. It is concluded that a large percentage of children and young people demonstrate poor health and disinterest, lack of motivation to participate in a healthy lifestyle. These problems also directly relate to the training of personnel for the implementation of the tasks, in which the main stake is placed on graduates of the Institutes of Physical Culture and Sports, who are able to attract activists, enthusiasts, practitioners, athletes who have retired and who are simply willing and active residents of the common courtyard, district, cities, regions capable of solving the assigned tasks effectively.

Key words: **physical education teacher, sports and entertainment events, student, healthy lifestyle.**

Г.Х. Магомедов, *зав. каф. физического воспитания и спортивной медицины ФГБОУВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E- mail: imbir84@mail.ru*

РОЛЬ СПОРТИВНО-ЗРЕЛИЩНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ

В статье выявлена роль спортивно-зрелищных мероприятий как фактора повышения эффективности физкультурно-оздоровительной работы с населением, в частности со студенческой молодежью. Массовые спортивные соревнования и художественно-спортивные представления являются важной составляющей общего учебно-тренировочного и спортивно-оздоровительного процесса. Сделан вывод о том, что большой процент детей и молодежи имеют слабое здоровье и демонстрируют незаинтересованность, отсутствие мотивации в участии в системе здорового образа жизни. Указанные проблемы напрямую касаются и подготовки кадров для реализации поставленных задач, в которых главная ставка делается на выпускников институтов физической культуры и спорта, способных привлечь активистов энтузиастов, специалистов-практиков, спортсменов, вышедших на пенсию, просто желающих и активных жителей общего двора, района, города, области, способных разрешить поставленные задачи эффективно.

Ключевые слова: **педагог физкультуры, спортивно-зрелищные мероприятия, студент, здоровый образ жизни.**

Современная молодежь в большей степени проводит свободное время дома, сидя за компьютером, общаясь не во дворе, а в Интернете и социальных сетях. Все это делает двигательную активность современной молодежи и детей очень низкой, что усугубляет и без того часто слабое наследственное здоровье. Примеров неудовлетворительного здоровья нации большое множество. Выявленные проблемы можно разрешить, если многочисленные секции, ледовые катки и стадионы станут в шаговой доступности, входя изначально в инфраструктуру каждого жилого района, каждого города, каждой улицы и микрорайона. В настоящее время отмечается значительное ухудшение состояния физической подготовленности и уровня здоровья подрастающего поколения. По данным Минздрава и Госсанэпиднадзора РФ, только 14% студентов по России практически здоровы, 50% имеют функциональные отклонения, 35 – 40% – хронические заболевания. У каждого четвертого студента обнаруживается патология сердечнососудистой системы, у каждого третьего – близорукость, нарушение осанки. Согласно исследованиям НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, учебно-воспитательный процесс особенно отрицательно сказывается на психосоматическом здоровье учащихся (малоподвижный образ жизни, умственные нагрузки, интенсификация учебного процесса и др.), отклонения со стороны нервной системы регистрируются у 32,6% девушек и 16,4% юношей, а 50% студентов нуждаются в помощи психолога. Таким образом, многогранная проблема сохранения и укрепления здоровья молодежи и студентов в контексте формирования их здорового образа жизни в настоящее время становится приоритетной в аспекте дальнейшего развития российской системы образования как здоровьесберегающей системы. Наряду с озабоченностью государства проблема формирования здорового образа жизни у студентов и молодежи актуальна для исследователей (П.К. Дуркин, М.П. Лебедев, Ю.П. Лисицин, Н.И. Соловьева, М. М. Борисова, В.А. Ясвин и др.) и практиков системы высшего образования. В настоящее время увеличивается количество издаваемых рекомендаций по здоровому образу жизни студентов; постепенно увеличивается число программ, ориентированных на решение образовательно-воспитательных задач; создаваемого специального спортивного оборудования, расширяется перечень методов, форм организации, направленных на формирование здорового образа жизни студентов. Однако недостаточное внимание уделяется исследованиям и программному обеспечению формирования ЗОЖ студентов в спортивно-оздоровительных центрах.

Основными условиями формирования здорового образа жизни современной молодежи и студентов являются:

- осознание собственного здоровья как ценности, включающей благоприятный психологический климат в спортивно-оздоровительном центре; рациональное питание; выполнение режима дня и др.;
- формирование культуры здорового образа жизни;
- включение в спортивно-оздоровительные мероприятия;
- создание благоприятной образовательно-воспитательной среды;
- организация просветительно-воспитательной работы: лекций и уроков здоровья;
- организация психолого-развивающих групповых и индивидуальных занятий.

Для реализации перечисленных выше условий необходим анализ существующих программ здорового образа жизни студентов и разработка новых программ их пребывания в спортивно-оздоровительных центрах/лагерях.

Главные причины возникновения проблем со здоровьем у населения следующие: нежелание родителей уделять больше внимания своим детям, отсутствие

демонстрации родителями активных занятий физической культурой и спортом; отсутствие у родителей свободного времени, чтобы повести ребенка в секцию и т.д. Действительно, большинство граждан или не имеют возможности из-за отдаленности проживания посещать спортивные секции, или не желают систематически заниматься физической культурой и спортом. Сегодня в общей сложности более 80% взрослых и чуть меньше детей и молодежи не вовлечены в систематические занятия физической культурой и спортом. Выявленные проблемы можно разрешить, если многочисленные секции, ледовые катки и стадионы станут в шаговой доступности, входя изначально в инфраструктуру каждого жилого района, каждого города, каждой улицы и микрорайона. Без развития детского и юношеского массового спорта данные проблемы не будут разрешаться годами. Еще одной важной причиной слабого вовлечения детей и молодежи в детско-юношеский спорт является коммерциализация спорта, что относится и к детскому художественному творчеству. Именно данные сферы в Советском Союзе были бесплатными, всеобщими, охватывающими массы детей и подростков. Занятия в спортивных секциях, обмундирование стали неподъемными для многих семей. Вопрос в том, готовы ли родители к таким тратам? То есть занятия в спортивных секциях становятся для родителей все дороже и дороже, а значит – малодоступными для учащейся молодежи из малообеспеченных семей. Аналогичная ситуация со спортивными секциями и в Дагестане. В связи с настоящей экономической ситуацией в РФ занятия во многих секциях недоступны и для родителей, имеющих средний достаток. Это ведет к снижению родительских возможностей при выборе видов спортивной деятельности детей во внеурочное время, способствующих спортивному и творческому, т.е. всестороннему развитию личности ребенка.

Дагестан всегда «болеет» за своих спортсменов, гордится ими, встречает с почестями. Однако благодаря хорошему и эффективному развитию профессионального спорта в республике, к сожалению, нет спроса на массовую физкультуру и спорт в связи с отсутствием полной, ощутимой государственной поддержки. Ряд специалистов из области спорта утверждают, что в Дагестане массового народного спорта почти не существует, а есть широкая схема отбора талантливых спортсменов для профессионального спорта, спорта высших достижений. В многочисленных горных селениях и городах есть небольшая сеть спортивных секций, где занимаются дети школьного возраста, но, окончив школу, им негде продолжать любительские занятия единоборствами, поэтому идет многочисленный отсев из спортивных секций. И к своему совершеннолетию почти каждый юный дагестанец прощается с любимым видом спорта. Известный дагестанский журналист и публицист С.И. Исрапилов пишет, что «в 1990-е годы спорт высоких достижений был своеобразной «кузницей кадров», предоставляя молодежи самые лучшие на тот момент социальные лифты, а известные спортсмены обзаводились нужными связями, занимали серьезные положения в бизнес-структурах, получали деньги и машины от спонсоров. Спорт становился сословным, когда в спортивную секцию попадают дети из богатых и состоятельных семей» [1].

Трансформация и движение «спорта высоких достижений» к «народному массовому спорту» идет медленно и не всегда в правильном направлении. К примеру, вовсе не полезным, а даже вредным можно назвать движение мальчиков и юношей школьного возраста, которые идут в единоборства, мечтая только об одном – участвовать в «боях без правил», которые стали очень популярными в республике. Нужно отметить важность и необходимость именно государственной поддержки со стороны республиканских властей массовой физкультуры и спорта. Республика должна поддержать разные виды спорта, организацию спортивно-массовых оздоровительных праздников, различных марафонов, способных не только объединять дагестанцев, но и поднимать уровень их здоровья. В рамках расширения спортивной инфраструктуры для массового спорта тоже не все радужно, и популярный стадион «Труд» у махачкалинцев стал последним спортивным объектом, который, опять же, был передан «спорту высоких достижений, или профессиональному спорту. Сегодня он носит имя нашей землячки, прославившейся легкоатлетки Елены Исинбаевой. Но, не нужно забывать, что многие прославленные спортсмены начинали свою спортивную карьеру именно в массовом школьном, городском, районом спорте. Приходим к выводу: единственным выходом из создавшегося положения может быть, с одной стороны, поиск спонсоров и оказание помощи детям из малообеспеченных семей, с другой – вовлечение детей и молодежи в массовую физическую культуру и спорт, старт которым также дан и в России, и в Дагестане. Все проблемы необходимо решать через массовый спорт, через спорт в шаговой доступности. Для начала важно вернуть в каждый двор баскетбольные площадки и кольца, хоккейные и футбольные поля и, самое главное, энтузиастов-тренеров, которые ходили бы по дворам, школам и занимались с детьми и молодежью. Проблемы развития физкультуры и спорта в России и в Дагестане важно решать через лозунг «Спорт для всех и каждого», предлагать массовые спортивные мероприятия, имеющие зрелищный характер и способствующие укреплению физического здоровья, развитию воли и духа. Это могут быть разнообразные формы двигательной активности и многочисленные формы спортивных состязаний, соревнований, имеющих важную цель – развитие и укрепление здоровья граждан всех возрастов и категорий. Массовая физкультура и спорт, имея в своем арсенале разнообразные формы и виды, как было отмечено, хоть и медленно, но стремится к возрождению национальных традиций спортивного и зрелищного празднования.

Спортивно-зрелищные мероприятия и праздники, по мнению российского режиссёра, педагога, заслуженного тренера, народного артиста России Б.Н. Петрова, это «современные виды и формы массовых спортивных праздников как целостная система проведения разноформатных спортивно-культурных действий». [2, с. 12]. К ним относят достаточно массовые и крупные мероприятия: спортивные праздники, парады, олимпиады, фестивали и показательные выступления, а также детские спортивные праздники и спортивные соревнования. Хорошо известно, что именно соревнования и спортивные праздники – это очевидные средства наглядной агитации для вовлечения детей, молодежи и граждан других категорий в массовый оздоровительный спорт, а также известные формы популяризации массовой физической культуры и спорта и здорового образа жизни среди населения. Если данные мероприятия хорошо и качественно подготовлены, а затем зрелищно и массово проведены, то они могут надолго сохраниться в памяти людей, участников мероприятий и присутствующих зрителей. Неслучайно мы делаем акцент на грамотной организации, потому что если мероприятие слабо продумано, не организовано, то его ждет не успех, а разочарование. И что еще отличает такие мероприятия от обыкновенных праздников – это масштаб проведения, массовое вовлечение и участников, и зрителей в ход соревнования, поэтому ее организаторы должны быть высококвалифицированными специалистами, спортсменами, успешными менеджерами, режиссерами, людьми, хорошо ориентирующимися в области физической культуры и спорта.

Итак, какие же существуют сегодня формы, способные мотивировать население к здоровому образу жизни. Спортивно-художественные празднества имеют долгую историю, начиная с олимпийских игр. Среди форм массовых театрализованных представлений называются физкультурные парады, шествия, праздничные представления, спортивные инсценировки, пропагандирующие красоту спорта, гибкости, упорства и ловкости.

Важными принципами массовых спортивно-зрелищных выступлений является неповторяемость мероприятия, их одноразовость с использованием ярких специфических выразительных средств – оригинальные синхронные или последовательные массовые упражнения, спортивные фигуры, пирамиды, групповые и сольные исполнения. Все выступления, как правило, посвящены одной теме и объединены одним сюжетом, а используемые выразительные и художественные средства усиливают зрелищность и способствуют раскрытию главной темы спортивного праздника, представления. Среди предметов, которые чаще всего используются в массовых спортивных праздниках и выступлениях, – это различные спортивные палки, весла, биты, а также цветные шарфы, флажки, спортивные гантели, гири, булавы, небольшие бревна, шесты, раскладывающиеся лестницы, огромные флаги-полотнища и маленькие флажки и т.д. «По видам и характеру спортивных упражнений они делятся на вольные, поточные и пирамидковые. Вольные упражнения – прекрасное средство для совершенствования общей двигательной координации и вместе с тем для развития и укрепления двигательного аппарата. Такая универсальность вольных упражнений, позволяющая решать оздоровительные задачи и дающая возможность легко изменять дозировку нагрузки и усилий, а также оказывать избирательное воздействие на организм занимающихся, определяет их значительный удельный вес в общей системе гимнастической подготовки» [3, с. 34 – 37].

В массовых спортивно-зрелищных представлениях распространены такие формы организации, как шеренги и колонны. Сильное впечатление на зрителей производят формы спортивных массовых представлений, когда под музыку все участники синхронно, сохраняя четкий шаг в ходьбе, устраивают равнения по шеренгам и колоннам.

Таким образом, массовые спортивные соревнования и художественно-спортивные представления – фактор и условие, с одной стороны, жизнеспособности различных видов спорта и их развития, с другой – важная составляющая общего учебно-тренировочного, спортивно-оздоровительного процесса. Именно массовые спортивно-праздничные представления решают многочисленные задачи, касающиеся и совершенствования видов спорта, и вовлечения населения разных категорий в активный образ жизнедеятельности. Они вызывают интерес и мотивируют к спортивным занятиям; повышают уровень волевых качеств, психологической и моральной готовности спортсменов – участников спортивных зрелищ; поднимают уровень патриотических чувств, любовь к Родине и малой родине.

Современный спорт во всех государствах, в том числе и в России, эволюционирует сегодня двумя путями: массовый популярный и общедоступный спорт; профессиональный спорт, или «спорт высших достижений». Наше внимание фокусируется, прежде всего, на первом направлении – развитие массового популярного и общедоступного спорта как фактора повышения эффективности физкультурно-оздоровительной работы с населением разных категорий. Набирает популярность движение «спорт для всех», нацеленное на оздоровительные, воспитательные задачи, связанные с поддержкой населения в достижении ими собственного оптимального физического состояния и улучшения здоровья. «В современном обществе изменилась социальная роль спорта, и физическая активность стала восприниматься как один из самых важных инструментов в популяризации здорового образа жизни» [4, с. 200].

В рамках Стратегии Олимпийского комитета и в России, и в Дагестане также важно обратить внимание на развитие дворового спорта. Дворовый спорт сегодня является символом социальной справедливости, реальным местом реализации гуманистических идей олимпийского движения и девиза «В здоровом

теле – здоровый дух!». Занятия во дворе с людьми различных социальных статусов и возрастных категорий, в особенности с детьми и молодежью, должны быть бесплатными, так как активисты социально-спортивного дворового движения действуют на общественных началах и вкладывают в идею свои деньги, привлекая спонсоров. Но наряду с собственными вложениями и помощью спонсоров должны быть реально задействованы государственные механизмы и местные целевые программы, потому что современная молодежь в большей степени свободное время проводит дома, сидя за компьютером, общаясь не во дворе, а в Интернете и социальных сетях.

Популяризация туризма в стране повлекла за собой значительную заинтересованность в данном виде деятельности самых разных групп населения. Образовательные учреждения также включают в свои программы выездные мероприятия туристического характера, в том числе экскурсии, походы и различные спортивно-туристические мероприятия. Что немаловажно – занятия туризмом важны для здоровья, но необходимо правильно подойти к организации подобных мероприятий, с учётом здоровьесберегающих и спортивных технологий есть необходимость в специальной предварительной подготовке. Она включает в себя инструктаж квалифицированным педагогом школьников или студентов по технике безопасности и поведению в различных ситуациях, оказанию первой помощи, учёту погодной и эпидемиологической обстановки в регионе, что особенно актуально на текущий момент, а также теоретическое и практическое изучение различных спортивных техник, которые необходимы для успешного прохождения маршрута. Такая достаточно объёмная подготовка необходима для обеспечения безопасности здоровья и жизни обучающихся и в целом способствует продуктивному проведению выездных спортивно-образовательных мероприятий [5].

Таким образом, до сих пор в нашей стране большой процент детей и молодежи демонстрируют слабое здоровье и незаинтересованность, отсутствие мотивации к участию в системе здорового образа жизни. Однако указанные проблемы напрямую касаются и подготовки кадров для реализации поставленных задач, в которых главная ставка делается на выпускников институтов физической культуры и спорта, способных привлечь активистов-энтузиастов, специалистов-практиков, спортсменов, вышедших на пенсию, и просто активных жителей общего двора, района, города, области, способных разрешить поставленные задачи эффективно.

Библиографический список

1. Исрапилов С.И. Шок от Олимпиады и трансформация прежней спортивной политики в России. Общественный совет журналистов Дагестана. *РИА Дагестан*. 2019; 04 января.
2. Петров Б.Н. *Массовые спортивно-художественные представления. Основы режиссуры, технологии, организации и методики*. Москва, 2018.
3. Репникова Е.А., Миронова В.А., Суслова Ю.А. *Основы технологии организации спортивно-зрелищных мероприятий*: учебно-методическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2019.
4. Доци Т. Спорт для всех. Факультет физического воспитания и спортивных наук. *Спортивная энциклопедия систем жизнеобеспечения*. Будапешт: Издательство Юнеско, 2011.
5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191.

References

1. Israpilov S.I. Shok ot Olimpiady i transformaciya prezhnej sportivnoj politiki v Rossii. Obschestvennyj sovet zhurnalistov Dagestana. *RIA Dagestan*. 2019; 04 yanvarya.
2. Petrov B.N. *Massovye sportivno-hudozhestvennye predstavleniya. Osnovy rezhissury, tehnologii, organizacii i metodiki*. Moskva, 2018.
3. Repnikova E.A., Mironova V.A., Suslova Yu.A. *Osnovy tehnologii organizacii sportivno-zrelischnyh meropriyatij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2019.
4. Doci T. Sport dlya vseh. Fakul'tet fizicheskogo vospitaniya i sportivnyh nauk. *Sportivnaya `enciklopediya sistem zhizneobespecheniya*. Budapesht: Izdatel'stvo Yunesko, 2011.
5. Lubysheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2005; T. 191.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-236-238

Mukhortova E.A., *senior teacher, Department of English Training and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

CHOICE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FORMS AS A COGNITIVE FLEXIBILITY FACILITATOR FOR FUTURE MANAGERS. The article submits the basic concepts of cognitive flexibility that are in demand during the foreign language training of managers-to-be and their future professional activities. Practical recommendations on some creative forms while training students to set and develop both their self-regulation and soft skills are offered. Empirical studies prove that the most effective forms of language training are group ones. Moreover, including elements of heuristic learning in the outline of foreign language training, as well as a creative approach to the pedagogical process, a high level of technological and methodological preparedness of university teachers are significant. The author draws a conclusion about the connection between forms of foreign-language learning and cognitive flexibility of the future manager and notes that the content of the teacher's activities has already changed: he becomes a co-developer of the new learning technology. Creative activity, creative approach to the pedagogical process, high level of technological and methodical preparedness come to the fore. The application of innovations in the educational process of a professional educational institution becomes a functional duty of the teacher.

Key words: **cognitive flexibility, forms of training, foreign language in professional sphere, managers.**

Е.А. Мухортова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

ВЫБОР ФОРМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАСИЛИТАТОР КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье представлены основные понятия когнитивной гибкости, востребованные в ходе иноязычной подготовки будущих менеджеров и в их профессиональной деятельности. Предложены практические рекомендации по некоторым творческим формам учебных заданий с целью формирования и развития как саморегуляции студентов, так и «гибких» навыков. Эмпирические исследования доказывают, что наиболее результативными являются групповые формы работы и включение элементов эвристического обучения в канву иноязычной подготовки, а также креативный подход к педагогическому процессу, высокий уровень технологической и методической подготовленности преподавателей вуза. Автор делает вывод о связи форм иноязычного обучения и когнитивной гибкости будущего менеджера и отмечает, что содержание деятельности преподавателя уже изменилось: он становится со-разработчиком новой технологии обучения. На первый план выходят творческая активность, креативный подход к педагогическому процессу, высокий уровень технологической и методической подготовленности. Применение инноваций в учебно-воспитательном процессе профессионального образовательного учреждения становится функциональной обязанностью педагога.

Ключевые слова: **когнитивная гибкость, формы обучения, иностранный язык в профессиональной сфере, менеджеры.**

Ни один высококлассный менеджер не может в своей профессиональной деятельности обойтись без саморегуляции, под которой понимается способность управлять собственными эмоциями и психикой в состоянии стресса. Поскольку стрессовые ситуации возникают в управленческой среде регулярно и могут продолжаться довольно долго, человеку невозможно обойтись без так называемых исполнительных функций (executive functions), которые тесно связаны с про-

цессами саморегуляции [1, с. 21]. Вместе с тем когнитивная гибкость индивида как умственная способность быстро переключаться с одной мысли на другую, а также обдумывать несколько вещей одновременно [2] становится все более востребованной. Исследователи в области психологии сходятся во мнении, что когнитивная гибкость является компонентом исполнительной системы человека. Очевидно, что для людей в сфере управления бизнес-процессами исполнительная система будет базироваться на ключевых исполнительных функциях, которые (помимо когнитивной гибкости) включают в себя рабочую память, внимание, планирование, поиск и коррекцию ошибок [3, с. 547 – 558].

В ходе иноязычной подготовки менеджеров способность студента обдумывать несколько вещей одновременно (т.е. проявлять когнитивную гибкость) является непременным условием успешного речевого акта: говорящий на неродном языке обучаемый должен не только иметь представление о цели говорения (т.е. создавать в голове мыслеобраз), но быстро и правильно подбирать необходимые для передачи сформированной мысли лексические единицы, грамотно оформлять их с точки зрения грамматики, стилистики, речевых регистров иностранного языка, паравербальных (интонационных) конструктов и т.д. Таким образом, развитие у будущих менеджеров когнитивной гибкости становится не данью моде, а умением, которое помогает в развитии компетенций в поле профессиональных навыков (hard skills) и гибких навыков (soft skills).

Существует множество технологий в методике преподавания иностранного языка [4, с. 9 – 11], но при подготовке менеджеров с развитой когнитивной гибкостью наиболее результативными являются технологии групповой формы обучения студентов (табл. 1) и включение элементов эвристического обучения в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

творческих задач. В психолого-педагогической литературе можно найти описание метода фокальных объектов [7], профессионального мозгового штурма [8, с. 42 – 43], которые помогают вовлекать в эвристические задания даже тех студентов, у которых уровень генерации идей довольно низкий (т.е. у них в меньшей степени, чем у других обучающихся, развиты навыки креативного мышления). Суть метода фокальных объектов состоит в следующем: на исследуемый объект переносятся признаки других объектов, случайно выбранные из какого-либо каталога. Профессиональный мозговой штурм предполагает создание постоянных творческих групп по реализации задачи накопления опыта работы и методик решения творческих задач.

Безусловно, данные методики достаточно сложны, требуют высокой профессиональной подготовки, менторского опыта в организации подобной учебной деятельности. Процесс онлайн-использования современных учебных информационных технологий (компьютерная сеть, объединяющая преподавателя и студентов в программе Teams или Zoom, встроенная интерактивная смарт-доска, доступ к которой имеют все члены группы) позволяет, во-первых, включать большой объем теоретического материала, на который учебным планом выделяется минимальное количество часов, а во-вторых, использовать коллективные творческие виды работ.

К трудностям при введении эвристики в учебный процесс можно отнести отсутствие опыта преподавания этой дисциплины, недостаток специалистов в данной области, небольшой список апробированной учебной и методической литературы, недостаточная разработанность (чему и как учить?).

Неоспоримым остается тот факт, что содержание учебного курса по эвристике должно соответствовать профилю вуза или факультета, где он вводится

Таблица 1

Примеры групповых форм обучения менеджеров

Вид заданий	Используемые методы	Практический результат
Обсуждение проблемных ситуаций в малых группах	дискуссионные методы	принятие ответственного решения
	методы социального тренинга	обсуждение конфликтов, анализ ситуации морального выбора, расширение понятийного аппарата в рамках социальной ответственности бизнеса
Дидактические игры	метод имитации, соревновательный метод, поведенческое научение, интонационно-речевой тренинг, видеотренинг	более уверенное владение учебным материалом, снятие «зажимов», возникающих в ходе презентационной активности
Творческие (деловые) игры	методы творческого самовыражения; ролевые игры в рамках ситуативных заданий	формирование типовых навыков, стереотипов социального поведения в обществе, знакомство со специфическими системами ценностей
Проектная деятельность	метод проектов с привлечением литературного, научного, художественного и других видов творчества	совместная познавательная деятельность преподавателя со студентами по приобретению определенных знаний, предусмотренных программой

Из приведенной табл. видно, что когнитивная гибкость будет особенно востребована в ходе решения проблемных задач при групповых, а не индивидуальных формах работы. Данный вид учебных действий способствует созданию квазипрофессиональной среды на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», способствует снятию языковых барьеров у студентов.

Как отмечалось ранее, актуальным остается использование элементов эвристического обучения при подготовке будущих менеджеров [5, с. 116 – 120]. Теоретические аспекты данного вида образовательной деятельности – эвристическая дидактика, которая представляет собой особую теорию обучения, состоящую из взаимосвязанных целей и задач, принципов, форм и методов обучения, которые требуют реформирования многих конструктов системы образования [6]. При этом изменяется вся философия образования (табл. 2).

Важной особенностью организации процесса практических занятий у будущих менеджеров является создание напряжения, поиск стимула для решения

в сетку часов (как обязательная дисциплина или модуль по выбору). Вместе с тем в отдельные дисциплины можно вводить элементы эвристики, где общими могут быть разделы, касающиеся основных понятий, подходов, принципов, целей. Бесспорно, умения и навыки, полученные в процессе эвристической работы, пригодятся будущим менеджерам в их научных исследованиях, в ходе принятия решений в условиях кризиса, в определении стратегического развития компании, в маркетинге, управлении персоналом, организации структуры компании и т.д. Уходят в прошлое пассивные (репродуктивные) методы, при которых педагог является активным и основным действующим лицом учебного процесса, а студенты, выступая в роли пассивных слушателей, полностью подчиняются его указаниям. При этом связь между двумя субъектами репродуктивного образовательного процесса, как и контроль над степенью усвоения знаний, осуществляется посредством проведения опросов по изученному материалу, тестов, контрольных и самостоятельных работ. Преподаватели должны включать в практические занятия элементы эвристической деятельности (сравнение, аналогия, обобщение, редук-

Таблица 2

Особенности эвристического образования

Конструкты	Традиционная дидактика	Эвристическая дидактика
предмет изучения	совокупность закономерных связей между различными компонентами, составляющими процесс обучения	выявление, специальная обработка и систематизация закономерностей, механизмов, методологических принципов и средств предвосхищения и конструирования нового знания, способов деятельности и общения
формат получения знаний	лекционная подача материала с последующей отработкой на семинарских занятиях; практические занятия по гуманитарным дисциплинам	студенты не получают, а добывают знания, процесс носит ярко выраженный личностный характер
результат образовательной деятельности	оценивается по степени адекватности полученного знания изучаемому объекту (чем точнее воспроизводится содержание предмета изучения, тем выше оценивается эффективность самого процесса обучения)	эффективность образовательного процесса оценивается по степени оригинальности, отличия полученного знания о предмете изучения от норм и стандартов, которые уже сформировались и стали общепризнанными
роль преподавателя	посредник в передаче готовых знаний и алгоритмов	активный организатор творческого поиска и производства нового знания

ция, индукция, симметрия, инверсия, специализация и суперпозиция) вместе с понятийным аппаратом (основными эвристическими правилами, операциями и стратегиями). Важно при этом опираться на предшествующий опыт студентов [6]. Онлайн-обучение, как и контактная работа в аудитории, позволяет системно применять элементы эвристической деятельности при решении учебных и реальных практических задач (например, в ходе решения кейсов в рамках экономической подготовки).

Вместе с тем, независимо от частных особенностей и обстоятельств, общая стратегия изучения программных дисциплин при подготовке менеджеров в системе высшего образования предполагает разработку и внедрение в практику инновационных обучающих технологий: личностно ориентированного, диалогового, модульного, рефлексивно-творческого, информационно-технического обучения и др. При этом она должна определяться конечной целью и основными задачами: формирование когнитивно-гибкого профессионала, готового к творческой деятельности. Цели и задачи, стоящие перед высшими образовательными организациями, включают в себя развитие у студентов навыков коллаборативного сотрудничества, эффективной коммуникации, критического мышления, креативного подхода к разработке решений, четкое понимание и принятие ответственности за управленческие решения. Цифровая образовательная среда вуза в значении только дистанционного образования, безусловно, не может заменить живого общения преподавателя и студентов. При этом важно отметить, что современная цифровая информационно-образовательная среда вуза имеет много возможностей для раскрытия и развития потенциала как студентов, так и преподавателей. [9].

Делая вывод о связи форм иноязычного обучения и когнитивной гибкости будущего менеджера, нужно отметить, что содержание деятельности преподавателя уже изменилось: он становится со-разработчиком новой технологии обучения. На первый план выходят творческая активность, креативный подход к педагогическому процессу, высокий уровень технологической и методической подготовленности. Применение инноваций в учебно-воспитательном процессе профессионального образовательного учреждения становится функциональной обязанностью педагога.

Библиографический список

1. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие. *Психологический журнал*. 2016; Т. 37, № 4: 21 – 31.
2. Magnusson K.R., Brim B.L. *The Aging Brain. Reference Module in Biomedical Sciences*. Elsevier, 2014.
3. Burgess P.W., Alderman N., Evans J.J. The ecological validity of tests of executive function. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 1998; № 4: 547 – 558.
4. *Theoretical and methodological approach to financial literacy through content and language integrated learning)*: монография. Москва: РУСАЙНС, 2019.
5. Звягинцева Е.П. Использование игровых и эвристических методов в процессе профессионально ориентированного иноязычного образования будущих экономистов. *Стратегия развития высшего и среднего профессионального образования в России*: в 3 ч.: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Москва: Финуниверситет, 2014; Ч. 3: 116 – 120.
6. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: теория методология, практика*. Москва: Международная педагогическая академия, 1998.
7. Пушкин В.Н. *Эвристика – наука о творческом мышлении*. Москва: Политиздат, 1967.
8. Неустроева А.П. Мозговой штурм как метод активного обучения. *Проблемы науки.* 2019; № 8 (44): 42 – 43.
9. *Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации*: монография. Москва: Научные технологии, 2020: 102 – 113.

References

1. Vilenskaya G.A. Ispolnitel'nye funkcii: priroda i razvitie. *Psihologicheskij zhurnal*. 2016; T. 37, № 4: 21 – 31.
2. Magnusson K.R., Brim B.L. *The Aging Brain. Reference Module in Biomedical Sciences*. Elsevier, 2014.
3. Burgess P.W., Alderman N., Evans J.J. The ecological validity of tests of executive function. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 1998; № 4: 547 – 558.
4. *Theoretical and methodological approach to financial literacy through content and language integrated learning)*: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2019.
5. Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie igrovyh i `evristicheskih metodov v processe professional'no orientirovannogo inoyazychnogo obrazovaniya buduschih `ekonomistov. *Strategiya razvitiya vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossii*: v 3 ch.: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Finuniversitet, 2014; Ch. 3: 116 – 120.
6. Hutorskoj A.V. *`Evristicheskoe obuchenie: teoriya metodologiya, praktika*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998.
7. Pushkin V.N. *`Evristika – nauka o tvorcheskom myshlenii*. Moskva: Politizdat, 1967.
8. Neustroeva A.P. Mozgovoj shturm kak metod aktivnogo obucheniya. *Problemy nauki.* 2019; № 8 (44): 42 – 43.
9. *E-lingvodidaktika: razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii*: monografiya. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020: 102 – 113.

Статья поступила в редакцию 22.03.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-238-240

***Pakhomova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru*
***Tsentserya S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsentserya@mail.ru*

DEVELOPING INFORMATION SKILLS WITH MILITARY UNIVERSITY CADETS ON THE BASIS OF APPLICATION OF SOME ELEMENTS USED IN PROJECT TECHNOLOGIES FOR TRAINING. The article reveals significant aspects concerning the development of skills with cadets at military universities while working with educational and profession-related information. These skills contribute to an increase in the effectiveness of cadets' education and vocational training, the development of their intellectual and creative abilities. The authors propose a classification of such skills, as well as the elements of their structure and contents. The theoretical substantiation of the original approach to the basics of skills in working with information is aimed at reflecting practical implementation in the training of military officers-to-be. Some elements and conditions for effective integration of project technologies in training at a military university are considered as methods and means of developing information skills at the current stage.

Key words: **training, skills, information, big data, project method, project technology, vocational training.**

***Н.В. Пахомова**, канд. пед. наук, доц., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nata_kzn@mail.ru*
***С.В. Ценцеря**, канд. пед. наук, зам. нач. каф. Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрываются важные аспекты развития у курсантов военных вузов навыков работы с учебной и профессиональной информацией, способствующей повышению эффективности их обучения и профессиональной подготовки, развитию интеллектуальных и творческих способностей. Авторами предложена классификация этих навыков, представлены элементы их структуры. Теоретическое обоснование авторского подхода к сущности навыков работы с информацией направлено на отражение специфики их практической реализации при подготовке будущих офицеров. В качестве способов и средств развития навыков работы с информацией рассматривается ряд элементов проектных технологий обучения, а также условия эффективности их применения на современном этапе.

Ключевые слова: **обучение, навыки, информация, большие данные, метод проекта, проектные технологии, профессиональная подготовка.**

Одной из существенных характеристик профессиональной деятельности современных специалистов всех отраслей является большой поток информации, что и предопределяет необходимость наличия навыков работы с ней, развития способности субъекта деятельности воспринимать критически её содержание. Курсантам, как будущим офицерам, данные навыки необходимы для выполнения задач военной службы, развития способности оптимально использовать в своей служебной деятельности большой объём данных, как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. При взаимодействии с информационной средой военнослужащий является ключевым звеном в цепочке «получение информации – анализ – обработка – передача», выполняя функции и коммуникатора, и реципиента. Это определяет требования к формированию и развитию у курсантов навыков работы с информационными данными, способности относиться к ним профессионально и корректно [1 – 8]. Информационная среда становится всё объёмнее, но зачастую она насыщена устаревшими или малозначительными, часто недостоверными, негативными, заведомо искаженными и даже провокационными сведениями. Развитие навыков работы с информацией в этих условиях приобретает практическую значимость ввиду её влияния на сознание военнослужащих, их жизнедеятельность [5]. Специфика деятельности военнослужащего определяет насыщенность профессиональной информационной среды, объем и содержание многообразных данных, которыми он оперирует. Применение в обучении военнослужащих различных элементов проектных технологий несет в себе значительный потенциал развития у них навыков поиска, сбора и обработки информации, практического применения данных и их различных комбинаций.

Актуальность темы обосновывается тем, что в качестве одной из важных тенденций современного этапа развития общественного бытия выступает информатизация, которая, по определению ЮНЕСКО, выражается в широкомасштабном применении методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающей систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования. Информатизация существенно влияет на функционирование общества во всех сферах жизнедеятельности – производстве, управлении, науке, образовании, медицине, торговле и др. Информатизация профессиональной среды военнослужащих оказывает существенное влияние на сущность и содержание требований к их подготовке.

Понятия, отражающие сущность информационного обеспечения профессиональной деятельности, занимают все более значительные позиции и выражают степень зависимости её эффективности от способности личности производить различные преобразующие действия (операции) с исходными данными. Любая деятельность разворачивается в конкретной информационной среде, которая трактуется как неоформленная в виде информационной системы совокупность знаний, фактов и сведений, используемая определенным количеством субъектов. Все компоненты находятся в отношении взаимовлияния, определяют уровень воздействия данной информационной среды на другие, существующие и развивающиеся как элементы информационных структур более высокого порядка – профессионального сообщества, социума, др. Профессиональная деятельность офицера требует наличия устойчивых навыков работы с большим объемом информационных материалов, различных исходных данных, которые требуется проанализировать, обобщить, систематизировать и структурировать. Это важный этап принятия решения при осуществлении организационно-управленческих функций служебного взаимодействия. Работа с информацией начинается с уяснения задачи. Этот процесс представляет собой включенность военнослужащего в процесс принятия решения на совершение определенных профессиональных действий и включает в себя четкое представление о цели планируемых действий, их смысле и значении; замысле старшего начальника (командира) и содержании поставленной им задачи; роли своего подразделения (воинского коллектива) в планируемых действиях; возможных субъектах взаимодействия и их потенциальной роли; форме и сроках представления результатов выполненной задачи [3].

В ходе обучения большое значение имеет развитие способности четко формулировать поставленную учебную задачу, разрабатывать алгоритм ее решения за счет интеграции усвоенной и новой информации. Именно содержание задачи определяет направление и содержание работы с исходными данными, используемыми для решения поставленной задачи в виде конкретного результата. Развитие у курсантов навыков работы с информацией представляет собой целенаправленный процесс создания алгоритма действий от получения исходных данных до осознания результата выполнения поставленной задачи. Классификация и содержание этих навыков определяет методику их формирования и развития (см. табл. 1).

В результате проведенной работы с информацией создается новый информационный продукт (новое знание, новое описание алгоритма действия и т.д.), интегрирующий в себе исходные данные и некоторые данные из иных информационных систем. Форма и содержание этого продукта отражают представление субъекта о характере и свойстве связи данных, их сущности, приоритетности, назначении и влиянии на развитие теории и практики в определенной социальной среде. В ходе анализа большого объема информации по определенной теме обучающийся оказывается в условиях, когда усвоение материала происходит не спонтанно, на основе специфического функционирования психических процессов, а осуществляется путем сознательного отбора тех данных, которые, по представлению конкретной личности, являются значимыми и обоснованными.

Таблица 1

Содержание работы с информацией (по видам деятельности)

Виды навыков работы с информацией	
Вид деятельности	Содержание (знания, умения, способности)
1. Комплектование информационного ресурса	
а) поиск	базовые знания в определенной дисциплинарной области; умение формулировать информационный запрос в соответствии с целью и задачами использования данных; способность работать с информационными системами (печатными, аудио, видео и др.)
б) анализ	знание критериев достоверности, актуальности и значимости информационных данных; умение сопоставлять качество данных с характером целей и задач; высокий уровень развития мыслительных процессов
в) формализация	знание различных способов хранения информационных данных; умение создавать базы сохранения данных (текстовых, графических, справочных и др.); способность определять меру оптимальной достаточности информации для решения конкретной учебной задачи
2. Преобразование и комбинирование	
а) систематизация	умение классифицировать и распределять сохраненные данные по специфике использования в рамках решаемой задачи
б) переработка	умение адаптировать различные данные и интегрировать их между собой с учетом целевых установок и содержания конкретной задачи
в) структурирование	умение создавать комплекс информационных материалов на основе логических связей элементов (данных) в соответствии с их содержанием, качеством, количеством, обоснованностью
3. Трансляция	
а) изложение (демонстрация)	умение коммуникатора донести до реципиента (реципиентов) определенный материал, систематизированный по своему усмотрению в соответствии с целями информационного воздействия (устный или письменный ответ на учебный вопрос; различные виды текстов для публичного выступления; приказы, распоряжения, доклады, видео-, медиа-, мультимедиафайлы, др.)
б) обоснование	умение выстраивать монологическую речь, используя данные из различных информационных источников с целью подтверждения истинности ключевых тезисов и утверждений (на основе применения логических операций: объяснение, разъяснение, убеждение, аргументация, доказательство и др.)
в) репрезентация	умение воспроизводить виденное, слышанное, прочувствованное человеком с возможными изменениями представляемой информации вследствие влияния динамических средовых и психоэмоциональных факторов (времени, памяти, мышления, чувств и эмоций и т.д.), способных трансформировать воспринимаемые субъектом данные в особые индивидуальные формы представления различных структурных информационных систем окружающего мира в виде материальных объектов

Наиболее перспективными в развитии навыков работы с информацией курсантов представляются различные виды самостоятельно выполненных проектов, которые и являются итогом обработки информационных данных, составляющих искусственно формируемую информационную среду для решения конкретной задачи (задание, приказ или распоряжение, демонстрация какого-то действия). Кроме того, поиск путей активизации познавательной деятельности курсантов, формирования у них высокого уровня самостоятельности и творчества в ходе практики привел к определению метода проектов как одному из перспективных. Такой подход в обучении применяется на протяжении столетия, его философским основанием считают научные взгляды американского представителя научного прагматизма Джона Дьюи, обосновавшего, что знание является результатом деятельности человека, благодаря которой производятся действительные изменения в вещах, подтверждающие или опровергающие знания о них [1, с. 118].

К проектным технологиям относят систему обучения, при которой знания, умения и навыки обучающихся формируются в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических действий на основе заданий на создание нового продукта заданного типа. Особенностью технологии проекта (метод проекта) является его ориентированность на активную самостоятельную работу обучающихся в течение определённого времени с учетом специфики требований к результатам обучения и условий образовательной среды. Этот подход органично встраивается в групповые методы и формы обучения в военном вузе. И хотя большинство современных ученых и педагогов-практиков убеждены, что перевод всего образовательного процесса на проектное обучение нецелесообразен, на уровне профессионального обучения проектные технологии позитивно влияют на качество подготовки будущих специалистов [2, с. 16 – 17].

Создание проекта – уникальный «набор» процессов, включающий скоординированные и управляемые действия по решению задач с начальной и конечной датами, а цель проекта обоснована системой требований, где в качестве основных – регламентированные информационные ресурсы, средства и время. К проектным заданиям, которые могут быть использованы в образовательной деятельности военного вуза, можно отнести следующие: разработку устного сообщения (доклада, сообщения, тезисов), создание презентации, разработку методических (дидактических) материалов для проведения «круглого стола», сценарий тематического вечера и др. Любое устное выступление требует предварительной подготовки, включающей разработку плана и переработку достаточно большого объема информации. Особенность такого вида проекта заключается в том, что его целью является усвоение представленного материала аудиторией, получение прогнозируемого эмоционального и интеллектуального отклика. Для офицера такой вид познавательной деятельности является способом формирования навыков взаимодействия с подчиненными, первичного практического опыта.

Презентация позволяет сочетать в себе текст, гипертекстовые ссылки, компьютерную анимацию, графику, видео-, музыкально-звуковое оформление, что требует высокого уровня технической и технологической подготовки курсанта. Создание презентации способствует развитию способностей к самостоятельной деятельности от постановки цели до результата. Презентация может использоваться и в учебном процессе, и в ходе организации воспитательных воздействий. Это способствует развитию мотивации обучающихся к изучению дисциплины, активизирует творческое воображение курсантов. Разработка методических (дидактических) материалов – один из видов проектов, в котором реализуется обратная связь, у курсантов развивается умение логически выстраивать алгоритм представления отдельной темы, занятия. На практических занятиях возможна проверка эффективности предложенного проекта, выявление недочетов. [4].

Существует ряд условий для успешного применения метода проектов:

– четко сформулированная социально значимая проблема, решение которой требует наличия интегрированных знаний, способности к творческому, исследовательскому поиску решения;

– создание организационно-методических условий для самостоятельной деятельности курсантов (методические рекомендации, доступ к информационным источникам и техническим средствам);

– разработка возможных алгоритмов обратной связи с участниками аналогичных проектов и теми, кому он адресован;

– определены конкретные требования к содержанию, типу, виду, форме т.д.

Современными учеными отмечается, что информационный поток сегодня настолько мощный и динамичный, что в этом направлении требуются регламентированные меры, определяющие дифференцированный подход к источникам получения информации; своевременное информирование личного состава о СМИ, распространяющих негативные, необоснованные, ложные сведения; необходимость развития у военнослужащих навыков критического оценивания фактов, событий, представляемых общественности данных с учетом интересов безопасности государства [6]. При разработке проектных заданий целесообразно учитывать морально-психологические аспекты влияния информации на сознание человека, следовательно, и на его профессиональные действия.

Таким образом, развитие навыков работы с информацией курсантов военных вузов представляет собой процесс становления одного из важных элементов профессиональной подготовки, обеспечивающих способность не просто использовать некоторые данные при выполнении должностных обязанностей, но и оперировать актуальными истинными сведениями и фактами в интересах эффективного выполнения личным составом служебных и боевых задач.

Библиографический список

1. Дьюи Д. *От ребенка – к миру, от мира – к ребенку*. Москва, 2009.
2. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения. *Завуч*. 2003; № 3: 14 – 20.
3. *Словарь военных терминов*. Составитель А.М. Плехов. Москва, 1988.
4. Пахомова Н.В. Оптимизация содержания самостоятельной работы курсантов военных вузов на основе применения проективных методов. *Мир образования – образование в мире*. 2013; № 4: 133 – 139.
5. Федак Е.И. Информационный вброс как популярный прием негативного информационно-психологического воздействия. *Военный академический журнал*. 2020; № 2: 85 – 88.
6. Ценцеря С.В., Егоров Д.А. Формирование положительного образа действий войск как элемент информационного противодействия. *Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации*. 2020; № 4: 43 – 47.
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.
8. 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.

References

1. D'yui D. *Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku*. Moskva, 2009.
2. Sidenko A.S. Metod proektov: istoriya i praktika primeneniya. *Zavuch*. 2003; № 3: 14 – 20.
3. *Slovar' voennyh terminov*. Sostavitel' A.M. Plehov. Moskva, 1988.
4. Pahomova N.V. Optimizaciya soderzhaniya samostoyatel'noj raboty kursantov voennyh vuzov na osnove primeneniya proektivnyh metodov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2013; № 4: 133 – 139.
5. Fedak E.I. Informacionnyj vbros kak populyarnyj priem negativnogo informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. 2020; № 2: 85 – 88.
6. Cencerya S.V., Egorov D.A. Formirovanie polozhitel'nogo obraza dejstvij vojsk kak `element informacionnogo protivodejstviya. *Akademicheskij vestnik vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. 2020; № 4: 43 – 47.
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.
8. 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.

Статья поступила в редакцию 26.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-240-243

Saidov Z.A., *Doctor of Sciences (Law), Rector, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru*
Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Vice-Rector of Educational Management of Chechnya State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Loktionova I.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: ilchuk-inna@rambler.ru*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF A TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article discusses the need for the presence and development of emotional intelligence in a teacher as one of the main factors of self-fulfillment and success in professional activity. The five main components of emotional intelligence are shown: self-awareness, self-regulation, motivation empathy, social skills structural components of emotional intelligence are highlighted. The authors conclude that the use of emotional intelligence in the professional activities of the teacher leads to increased productivity of professional activities. It is also demonstrated that this trend is particularly well traced in the modern, post-industrial development of society and, in particular, in the field of higher education. In the article, the authors study the concept of emotional intelligence as one of the components of the communicative competence of the teacher.

Key words: **teacher, emotional intelligence, components of emotional intelligence, structure of emotional intelligence, communicative competence of teacher.**

З.А. Саидов, *д-р юрид. наук, ректор ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: z.saidov@chesu.ru*
Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*
И.А. Локтионова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: ilchuk-inna@rambler.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются вопросы необходимости наличия и развития эмоционального интеллекта у педагога как одного из главных факторов самореализации и успеха в профессиональной деятельности. Показаны пять основных составляющих эмоционального интеллекта: самосознание; саморегуляция; мотивация; эмпатия; социальные навыки; выделены структурные компоненты эмоционального интеллекта. Авторы делают вывод о том, что использование эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога приводит к повышению продуктивности профессиональной деятельности. Также демонстрируется, что особенно хорошо данная тенденция прослеживается на современном постиндустриальном развитии общества и высшего образования. В настоящей статье авторами предпринята попытка исследования понятия эмоционального интеллекта как одного из составляющих коммуникативной компетентности педагога.

Ключевые слова: **педагог, эмоциональный интеллект, составляющие эмоционального интеллекта, структура эмоционального интеллекта, коммуникативная компетентностиь педагога.**

Изучение эмоционального интеллекта человека имеет сравнительно недолгую историю в отечественной и мировой психологии и педагогике. История разработки большинства проблем, которые отнести к данной области исследований, насчитывает лишь немногим больше одного десятилетия [1 – 4]. Однако в последнее время такие темы приобрели существенную актуальность [5; 6]. Данная тенденция не должна вызывать удивления, если учесть, что современное общество предъявляет к своим членам следующие требования:

- повышенная ответственность за собственные поступки и принятые решения;
- проявление инициативы в процессе взаимодействии с другими членами общества.

С вышеперечисленными связано ещё одно немаловажное требование социума, предъявляемое к индивиду на современной стадии его развития. Заключается оно в том, что последний должен в максимальной степени реализовывать собственную потребность в развитии, успешно достигая намеченных целей, не нарушая при этом прав и свобод других членов общества. В свою очередь, этот тип поведения связан с умением современного человека понимать эмоции окружающих, значит, и анализировать собственные эмоциональные переживания. Другими словами, одним из главных требований современного общества, в том числе российского, к индивиду является наличие сформированного эмоционального интеллекта [7]. В дальнейшем мы постараемся продемонстрировать, что сказанное в полной мере относится к педагогическим работникам российских школ.

На настоящем этапе разработки данной темы эмоциональный интеллект может быть определён как вид интеллекта, который отвечает за распознавание личных эмоций и эмоций окружающих людей, а также за управление ими [4; 7]. С точки зрения раскрытия основной темы настоящей статьи небезынтересна точка зрения американского психолога Дэниела Гоулмана, высказанная им в работе «Эмоциональный интеллект. Почему он не может значить больше, чем IQ». Данный автор утверждает, что эмоциональные способности представляют собой не врожденные таланты, но навыки, которым индивид может научиться в течение своей жизни [2]. Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что эмоциональные способности – это такие качества, которые современный специалист, в частности педагог, может целенаправленно развить благодаря практике.

Сформулировав определение термина «эмоциональный интеллект», необходимо охарактеризовать его основные компоненты (табл. 1).

Уже упоминавшимся Д. Гоулманом эмоциональный интеллект характеризовался как структура, подразделяющаяся его на пять областей (табл. 2).

Как отмечает ряд зарубежных авторов, при осуществлении профессиональной деятельности достаточный уровень развития эмоционального интеллекта позволяет специалисту достичь трёх важных результатов:

1. Высокой продуктивности деятельности.
2. Выдающихся лидерских качеств.
3. Способности создавать условия для счастья [1; 3].

В связи с вышеизложенным мы можем утверждать, что наличие развитого эмоционального интеллекта у педагога является одним из немаловажных условий для успешной модернизации современного российского образования.

Например, что касается достижения первого из вышеперечисленных результатов – повышения продуктивности профессиональной деятельности педагога, следует отметить, что для достижения высокого качества педагогической деятельности эмоциональные способности в ряде случаев представляются не менее важными, чем знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к педагогической профессии [8]. Развитый эмоциональный интеллект, как уже говорилось, может также способствовать формированию у педагога лидерских качеств. Д. Гоулман, например, утверждает, что большая часть спо-

Таблица 1

Основные компоненты эмоционального интеллекта

Компоненты эмоционального интеллекта	Направленность эмоционального интеллекта	
	Внутриличностная	Межличностная
Когнитивный	Идентификация собственных эмоциональных состояний	Идентификация эмоциональных состояний других людей
Рефлексивный	Рефлексия собственных поступков и причин возникновения эмоциональных состояний	Анализ мотивов поступков других людей
Поведенческий	Контроль своего эмоционального состояния; настойчивость в достижении поставленной цели; выбор наиболее оптимальных способов её достижения	Использование полученной информации об эмоциональном состоянии других людей в общении с ними
Коммуникативный	Внутренний позитивный настрой	Коммуникабельность и чувство эмпатии

Таблица 2

Структура эмоционального интеллекта (по Д. Гоулману)

Область	Характеристика
Самосознание	Знание о собственных внутренних состояниях, предпочтениях, возможностях и интуитивных предчувствиях
Саморегуляция	Управление собственными внутренними состояниями, импульсами и возможностями.
Мотивация	Эмоциональный настрой, ведущий к достижению цели и способствующий ему
Эмпатия	Осознание чувств, потребностей и забот других людей
Социальные навыки	Умение вызывать желаемую реакцию у других людей [2]

собностей, присущих выдающимся лидерам, относится именно к эмоциональным [2].

Кроме того, эмоциональный интеллект даёт современному педагогическому работнику навыки, помогающие создавать условия для собственного устойчивого счастья. Французский автор Рикар Матье определяет счастье как чувство процветания, которое может возникнуть только «в здравом уме», представляя собой, по существу, «оптимальное состояние бытия» [9]. Такое состояние бытия, в свою очередь, связано с «глубоким эмоциональным равновесием». Таким образом, счастье, подобно прочим эмоциям, можно трактовать как навык, вырабатываемый в ходе тренировки. Такая тренировка, в свою очередь, подразумевает глубокое проникновение в сущность ума, эмоций и нашего переживания явлений. Таким образом, счастье может стать побочным эффектом развития эмоционального интеллекта у современного педагогического работника. К другим такого рода эффектам можно отнести следующие:

- оптимизм;
- гибкость.

С развитием эмоционального интеллекта педагогического работника связана его эмоциональная культура. Последняя отражает его эмоциональную зрелость, а также уровень профессионального мастерства, соответствующим образом влияя на имидж. Далее. Известно, что по своей роли в системе образования профессия педагога является преобразующей и управляющей [10; 11]. Для эффективного же управления развитием личности учащихся необходимо обладать соответствующей компетентностью. По этой причине в русле личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию развитие эмоциональной культуры учителей приобретает особую актуальность. Важнейшим показателем развития эмоциональной культуры современного педагога является высокий уровень развития следующих качеств:

- эмпатии;
- эмоциональной устойчивости;
- эмоциональной гибкости [12].

В свою очередь, эмоциональная устойчивость представляет собой способность индивида к противодействию неблагоприятным факторам, преодолению состояния эмоционального возбуждения и быстрому возвращению к состоянию душевного равновесия после переживания стрессовой ситуации. Это последнее качество является важным фактором сохранения нормальной работоспособности современного педагога, обеспечения его эффективного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Эмоциональная гибкость проявляется в способности педагогического работника правильно понимать, искренне принимать переживания учащихся, проявлять к ним теплоту и участие. Эмпатия включает отражение и понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие другим и активное помогающее поведение. Её основу составляют разум, эмоциональная отзывчивость и рациональное восприятие окружающего [12].

Широко известно, что современный педагогический работник осуществляет профессиональную деятельность в условиях больших психических и эмоциональных нагрузок. Практически перманентно он сталкивается с различного рода конфликтными, эмоционально напряжёнными ситуациями, которые требуют умения владеть собой, сохранять способность к дальнейшей педагогической деятельности [3; 5; 6; 8]. По результатам анализа педагогической практики российских учителей представляется правомерным выделить ряд наиболее характерных ситуаций, выступающих фоном эмоционального переживания в ходе осуществления ими профессиональной деятельности (табл. 3).

Исходя из вышеизложенного можно выделить ряд составляющих эмоционального интеллекта современного педагога:

- способность понимать устойчивые способы эмоциональной деятельности, сложившиеся у других участников образовательного процесса и могущие проявляться как в общении, так и в познавательной деятельности, влияя на успешность взаимодействия с ними;

Таблица 3

Ситуации, выступающие фоном эмоционального переживания современного педагога

Категория	Примеры ситуаций
Ситуации в системе педагогического взаимоотношения между педагогом и обучающимися	Нарушение учениками правил поведения, плохая дисциплина на учебных занятиях
	Плохая успеваемость учеников
	Несовпадение оценки учителем личности и результатов деятельности учащегося с самооценкой последнего
Ситуации в системе взаимоотношений с родителями	Педагог имеет дело с родителями, уклоняющимися от воспитания детей
	Расходится оценка ученика со стороны педагога с одной стороны и родителей – с другой
Ситуации в системе взаимоотношений педагога с руководством ОО	Излишне критическая оценка представителями управленческой команды результатов проведённых педагогом учебных занятий
	Чрезмерный контроль за учебной и воспитательной работой со стороны руководителей и заместителей руководителей ОО

- способность распознавать свои эмоции, владеть ими, адекватно реагировать на эмоции других участников образовательного процесса;
- способность понимать отношения между участниками образовательного процесса, воспроизводимые в их эмоциях, управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального синтеза и анализа.

Эмоциональная компетентность педагога связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем [8]. Для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями, необходимо достижение педагогом определенного уровня эмоционального интеллекта. Педагогическим работникам, в большей степени способным управлять собственными эмоциями, существенно легче развивать такие компетенции, как способность сохранять работоспособность в стрессовых ситуациях и инициативность. Формирование эмоциональных компетенций также необходимо для прогноза успешности в работе.

Развитие у учителей эмоционального интеллекта приобретает ещё большее значение в современных условиях, если учесть, что данная характеристика подлежит развитию у людей любой возрастной категории. Это утверждение доказывается сравнительно недавними научными открытиями, в результате которых в научный оборот был введён такой термин, как «нейропластичность».

Суть дефиниции «нейропластичность» заключается в том, что мысли индивида, его поступки и концентрация внимания на тех или иных предметах и явлениях способны менять структуру и непосредственно влиять на процесс функционирования головного мозга [13; 14]. Из этого вытекает, что человек способен к целенаправленному изменению собственных мозговых структур с помощью тренировок. Исследования американского психолога, проф. Филиппа Голдина, например, демонстрируют, что всего за шестнадцать сессий когнитивно-поведенческой психотерапии люди, у которых перед этим была диагностирована социофобия, способны путём целенаправленной работы со своей негативной самооценкой усилить активность участков мозга, связанных с саморегуляцией, лингвистической обработкой и вниманием [14].

Таким образом, развивая эмоциональный интеллект, современный педагог может добиться высоких результатов в профессиональной сфере, стать высокоэффективным и результативным специалистом.

Библиографический список

1. Ricard M. *Happiness: A Guide To Developing Lefes Most Important Skill*: monography. New York: Little, Brown and Company, 2003.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он не может значить больше, чем IQ: монография. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
3. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2004; Т. 1, Выпуск 4: 3 – 26.
4. Яшкова Е.В. и др. Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности менеджера. *Международный электронный научный журнал.* 2017; № 6 (30): 41 – 44.
5. Дудаев Г.С., Сушкова С.А., Локтионова И.А. Формирование коммуникативной компетентности в условиях среднего и высшего профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69 (4): 82 – 86.
6. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов на основе интерактивных форм обучения и воспитания. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 97 – 100.
7. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007; № 5: 57 – 65.
8. Серафимович И.В., Посысоев Н.Н. Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога? *Образовательная политика*. 2020; № 2 (82): 106 – 114.
9. Матье Р. *Искусство медитации*: монография. Москва: Эксмо, 2012.
10. Мальцева Т.И. Система управления персоналом образовательного учреждения. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы II Международной научной конференции. Пермь, 2012: 43 – 44.
11. Резник С.Д., Фомин Г.Б. Формирование резерва управленческих кадров высших учебных заведений. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012; № 1: 319 – 324.
12. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*: монография. Перевод с английского. Москва: ООО «И.Д. Вильяме», 2007.
13. Zhao C. Mechanisms and functional implications of adult neurogenesis. *Cell*. 2008; Vol. 132 (4): 645 – 660.
14. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. *Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе*. Кисловодск, 2015.

References

1. Ricard M. *Happiness: A Guide To Developing Lefes Most Important Skill*: monography. New York: Little, Brown and Company, 2003.
2. Goulman D. `Emocional'nyj intellekt. Pochemu on ne mozhet znachit' bol'she, chem IQ: monografiya. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2018.
3. Roberts R.D. `Emocional'nyj intellekt. *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly `ekonomiki*. 2004; T. 1, Vypusk 4: 3 – 26.
4. Yashkova E.V. i dr. Rol' `emocional'nogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti menedzhera. *Mezhdunarodnyj `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2017; № 6 (30): 41 – 44.
5. Dudaev G.S., Sushkova S.A., Loktionova I.A. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti v usloviyah srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69 (4): 82 – 86.
6. Sorokopud Yu.V., Romanyuk E.V., Loktionova I.A. Razvitie kommunikativnyh navykov u studentov na osnove interaktivnyh form obucheniya i vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 97 – 100.
7. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya `emocional'nogo intellekta. *Voprosy psihologii*. 2007; № 5: 57 – 65.
8. Serafimovich I.V., Posysoev N.N. `Emocional'nyj intellekt – prediktor professionalizma pedagoga? *Obrazovatel'naya politika*. 2020; № 2 (82): 106 – 114.
9. Mat'e R. *Iskusstvo meditacii*: monografiya. Moskva: `Eksmo, 2012.
10. Mal'ceva T.I. Sistema upravleniya personalom obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm', 2012: 43 – 44.
11. Reznik S.D., Fomin G.B. Formirovanie rezerva upravlencheskih kadrov vysshih uchebnyh zavedenij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1: 319 – 324.
12. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*: monografiya. Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «I.D. Vil'yame», 2007.
13. Zhao C. Mechanisms and functional implications of adult neurogenesis. *Cell*. 2008; Vol. 132 (4): 645 – 660.
14. Yarychev N.U., Magomedova Z.Z. *Formirovanie kommunikativno-rechevoj kompetentnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov v vuze*. Kislovodsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-243-245

Sedykh T.V., *Cand. of Sciences (Political Studies), senior teacher, Department of Criminal Procedure, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: sedix81@mail.ru*

THE USAGE OF INTERACTIVE METHODS IN "CRIMINAL PROCEDURE LAW" COURSE AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. In this article, based on the consideration of the trends that are most characteristic of the process of development of the modern system of departmental universities, the need for the introduction of interactive teaching methods in them is proved. In particular, this need is considered in relation to the modernization of the teaching process of the academic discipline "Criminal procedure law". With the help of an analysis of the special literature and practice of Russian universities of the Internal Affairs Ministry, a modern form of interactive training sessions like a moderation seminar effectivenes is proved. After considering this interactive form of training sessions, it is concluded that its implementation is useful for further modernization of the system of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and the entire system of natonal higher education at the present stage of its existence.

Key words: **interactive educational technologies, moderation, moderation seminar, universities of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, cadet, teacher.**

Т.В. Седых, *канд. полит. наук, ст. преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ С КУРСАНТАМИ ВУЗОВ МВД ПО ДИСЦИПЛИНЕ «УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ ПРАВО»

В настоящей статье на основе рассмотрения тенденций, наиболее характерных для процесса развития современной системы ведомственных вузов, доказывается необходимость внедрения в них интерактивных методов обучения. В особенности данная потребность рассматривается применительно к модернизации процесса преподавания учебной дисциплины «Уголовно-процессуальное право». На основе анализа специальной литературы и практики отечественных вузов МВД доказывается эффективность применения такой современной формы интерактивных учебных занятий, как модерационный семинар. После рассмотрения данной интерактивной формы учебных занятий делается вывод о пользе её внедрения для дальнейшей модернизации системы вузов МВД РФ и всей системы отечественного высшего образования на современном этапе ее существования.

Ключевые слова: **интерактивные образовательные технологии, модерация, модерационный семинар, вузы МВД РФ, курсант, преподаватель.**

Фиксирующиеся на протяжении трёх последних десятилетий метаморфозы в социокультурной, политической и экономической сферах жизни российского общества представляются столь масштабными, что попросту не могут не затрагивать систему высшего профессионального образования, в том числе ведомственного [1 – 5]. Современная образовательная парадигма характеризуется следующими тенденциями: актуализацией обеспечения эффективного процесса личностного развития индивида; активизацией поиска путей получения и эффективного использования знаний в едином информационном пространстве.

В данной связи становится весьма актуальной проблема активно-деятельностной направленности подготовки специалистов в учреждениях системы ВО. В полной мере это касается вузов МВД России.

Тем самым на современном этапе развития системы отечественного высшего образования, в том числе системы вузов МВД России, одной из её важнейших задач становится формирование у обучающихся личностных качеств, позволяющих им эффективно взаимодействовать с социумом, самостоятельно решая возникающие проблемы как профессионального, так и личного характера [4 – 7].

Выпускник вуза МВД должен владеть не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями, связанными с действиями в конкретных ситуациях. Чрезвычайно важными в этом ряду являются:

- умение нести личную ответственность в ходе самореализации, в том числе профессиональную;
- умение строить жизненную стратегию [8, с. 207].

Данные умения, предполагающие наличие активной жизненной позиции, не могут быть сформированы традиционными методами обучения.

В связи с вышеизложенным особенно остро встают вопросы, касающиеся выбора методов и технологий обучения. Преподаваемая нами дисциплина «Уголовно-процессуальное право» относится к дисциплинам, направленным на формирование профессиональных компетенций будущих сотрудников ОВД, поэтому применение интерактивных методов и технологий обучения в ходе её преподавания является важным компонентом в процессе формирования основ профессиональной компетентности курсантов.

Немаловажным с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи является тот факт, что наиболее значимые методические инновации в педагогике трёх последних десятилетий связаны, прежде всего, с разработкой и апробацией интерактивных методов обучения в учреждениях высшего профессионального образования, в том числе в. вузах МВД [1 – 2; 7 – 11].

Дефиниция «интерактивность» в применении к педагогическим технологиям связана, прежде всего, с приёмами, формами и методами организации учебной деятельности как процесса эффективного взаимодействия между участниками образовательной деятельности в рамках работы с различными источникам информации, её типологизации и осмысления [12, с. 12].

Процесс интерактивного обучения происходит в среде постоянного непосредственного взаимодействия между всеми его участниками. В ходе образовательной деятельности с широким использованием интерактивных технологий курсант и преподаватель представляют собой равноправные субъекты обучения. Интерактивное обучение, как видим, представляет собой диалоговое обучение, в ходе которого интенсифицируется взаимодействие в среде курсантов; между преподавателем и курсантами [5, с. 369].

Реализация такой модели обучения подразумевает взаимодействие участников образовательного процесса как с физическим, так и социальным окружением, т.е., с другими участниками, а равно и с изучаемым содержанием.

Такого рода образовательные технологии нашли широкое применение в образовательном пространстве отечественных вузов МВД. Как показывает практика, их внедрение позволяет повысить качество подготовки кадров для данного ведомства, в том числе в ходе преподавания дисциплины «Уголовно-процессуальное право» [4, с. 15]. Проблема интеграции технологий интерактивного обучения в образовательный процесс в случае с вузами МВД является тем более актуальной, если учесть, что их выпускникам зачастую приходится действовать в экстремальном режиме, т.е. в таких ситуациях, в которых знаний, умений и навыков, полученных в результате образования, соответствовавшего традиционной парадигме, бывает недостаточно.

Реализации принципов интерактивного обучения способствует внедрению в практику преподавания дисциплины «Уголовно-процессуальное право» такой новой для системы отечественного высшего образования формы, как модерация [10, с. 59]. Под этим термином подразумевается комплекс взаимосвязанных методов, приемов и условий организации коллективной деятельности учащихся, позволяющий вовлечь курсантов в процесс выявления, осознания и анализа проблем, возникающих в сфере их будущей профессиональной деятельности. Модерация, кроме того, стимулирует совместный поиск курсантами путей решения подобных вопросов, а также интенсифицирует процесс обмена знаниями между ними [10, с. 59].

В качестве модератора должен выступать педагог-руководитель либо опытный специалист-практик, предлагающий свои знания, умения и навыки в процессе групповой учебной деятельности. Его деятельность реализуется путём тщательного планирования содержания и организации модерационного семинара. Создавая рабочую обстановку, модератор сочетает и неформальные подходы, мобилизует знания, интеракцию и креативность курсантов. Тем самым обеспечивается включение каждого учащегося в процесс поиска верного решения. Модерационный семинар должен основываться на ряде принципов (табл. 1).

Таблица 1

Принципы проведения модерационного практического занятия или семинара

Принципы	Прозрачности
	Систематичности
	Наглядности
	Структурированности [13 – 14]

В соответствии с вышеприведёнными принципами по ходу модерационного занятия каждое отдельное действие логически следует за другим. Проводимое в такой форме учебное занятие по уголовному праву предполагает чередование различных организационных форм: индивидуальной, парной, групповой и коллективной работы [10, с. 225].

Таким образом, благодаря визуализации и активной деятельности курсантов достигается высокая степень запоминаемости учебного материала. Активность преподавателя при проведении модерационного занятия должна быть направлена на:

- организацию совместной деятельности курсантов по решению поставленных задач;
- формирование личной ответственности каждого обучающегося за достижение общего результата;
- обеспечение комфортной работы в рамках учебного коллектива.

Таким образом, организация модерационных занятий призвана развивать у курсантов стремление к общей цели в ходе коллективной работы. Так, в процессе изучения дисциплины «Уголовно-процессуальное право» введение модерации необходимо при планировании занятий, предусматривающих учебные ситуации, в которых учащимся предстоит совместное достижение результатов. Кроме того, с помощью модерации представляется возможным выяснить ряд личностных аспектов, влияющих на мотивацию курсантов:

- степень осознания ими собственного выбора будущей профессии;
- социально-психологические установки;
- конкретные проблемы правоохранительной деятельности, интересующие их [11, с. 111].

Совместно с модератором курсанты осуществляют поиск путей решения учебных проблем, адекватных ответов на поставленные вопросы, а также проводят их коллективное обсуждение проблем, коллективно их обсуждают и находят адекватные ответы.

Также надо отметить, что важным элементом обучения уголовно-процессуальному праву курсантов является использование современных профессиональных баз данных и информационных справочных систем «Гарант», «Консультант Плюс». В этой связи важно, чтобы преподаватель обеспечивал работу курсантов с этими системами при реализации интерактивных методов и технологий. Как отмечает А.В. Шигуров [12], курсанты должны научиться решать следующие проблемы:

Таблица 2

Умения решать проблемы по поиску необходимой информации

Проблемы. Задачи	- Выявлять и использовать правовые позиции Конституционного суда РФ, Европейского суда по правам человека по вопросам уголовного судопроизводства
	- Уметь обобщать судебные практики
	- Проводить анализ позиций ученых и практиков по проблемным моментам толкования и применения норм уголовно-процессуального права и др. [17]

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на настоящем этапе развития ведомственных учебных заведений МВД РФ их важной задачей является выпуск сотрудников, умеющих эффективно взаимодействовать с современным российским обществом, а также самостоятельно решать различные проблемы, как профессиональные, так и личного характера. При этом актуализируются проблемы, связанные с поиском инновационных методов и технологий обучения. В полной мере это касается учебной дисциплины «Уголовно-процессуальное право».

Наиболее значимые методические инновации в современной педагогике связаны с разработкой и апробацией в вузах МВД разнообразных инновационных методов и технологий обучения, в том числе интерактивных. Они позволяют в процессе обучения сформировать у курсантов стабильные знания, сформировать у них навыки и умения проводить следственные мероприятия. Между тем оперативное обеспечение расследования уголовных дел, находящихся в производстве у дознавателей и следователей, создаёт предпосылки для уголовного преследования лиц, совершивших преступления.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что интерактивные методы и образовательные технологии нашли своё широкое применение в образовательном пространстве отечественных вузов МВД. Практика показывает, что их внедрение позволяет повысить качество подготовки кадров для данного ведомства, в том числе в ходе преподавания дисциплины «Уголовно-процессуальное право».

В частности, реализации принципов интерактивного обучения способствует внедрение в практику преподавания дисциплины «Уголовно-процессуальное право» такой инновационной формы, как модерация.

В ходе модерационных семинаров благодаря визуализации и активной деятельности самих курсантов достигается высокая степень запоминаемости учебного материала.

Библиографический список

1. Гейхман Л.К. *Интерактивное обучение общению. Подход и модель*. Пермь, 2002.
2. Грачев Ю.А. *Повышение готовности курсантов к учебной деятельности в вузе МВД России.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
3. Ляшенко Ю.А. Использование интерактивных методов обучения в преподавании правоведения. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2014; № 6 (14): 368 – 370.
4. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы:* учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
5. Седых Т.В. Применение интерактивных методов в процессе преподавания дисциплин по уголовному процессу. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 5 (72): 304 – 306.
6. Смирнова М.И. Формирования самостоятельности как черты личности – основная цель самостоятельной работы студентов. *Символ науки*. 2016; № 6-2 (18): 205 – 208.
7. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*: учебно-методическое пособие. Саратов, 2009.
8. Злобина И.В. Некоторые аспекты организации и проведения семинарских занятий по дисциплинам кафедры гражданского права и гражданского процесса Краснодарского университета МВД России. *Общество и право*. 2010; № 4 (31): 295 – 298.
9. Куликова Л.Н. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы. *Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы*: сборник научных статей. Хабаровск, 2002: 7 – 21.
10. Буткова Т.А. Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс вузов Министерства внутренних дел Российской федерации как условие формирования профессиональных компетенций юристов. *Философия права*. 2015; № 2 (69): 56 – 60.
11. Ватунский А.А. Современные инновационные технологии в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 225 – 226.
12. Шигуров А.В. Современные технологии преподавания уголовно-процессуального права. *Мир науки и образования*. 2015; № 1 (1): 8.

References

1. Gejhman L.K. *Interaktivnoe obuchenie obscheniyu. Podhod i model'*. Perm', 2002.
2. Grachev Yu.A. *Povyshenie gotovnosti kursantov k uchebnoj deyatel'nosti v vuze MVD Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Lyashenko Yu.A. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obucheniya v prepodavanii pravovedeniya. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2014; № 6 (14): 368 – 370.
4. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie dlya magistrov, aspirantov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki, obuchayuschihsya po dopolnitel'noj programme dlya polucheniya kvalifikacii «Prepodavatel' vysshej shkoly». Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
5. Sedyh T.V. Primenenie interaktivnyh metodov v processe prepodavaniya disciplin po ugolovnomu processu. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018; № 5 (72): 304 – 306.
6. Smirnova M.I. Formirovaniya samostoyatel'nosti kak cherty lichnosti – osnovnaya cel' samostoyatel'noj raboty studentov. *Simvol nauki*. 2016; № 6-2 (18): 205 – 208.
7. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov, 2009.
8. Zlobina I.V. Nekotorye aspekty organizacii i provedeniya seminarskih zanyatij po disciplinam kafedry grazhdanskogo prava i grazhdanskogo processa Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii. *Obschestvo i pravo*. 2010; № 4 (31): 295 – 298.
9. Kulikova L.N. Interaktivnye metody v obrazovanii: lichnostno-sozidayuschie smysly. *Interaktivnye metody v obrazovanii: lichnostno-sozidayuschie smysly:* sbornik nauchnyh statej. Habarovsk, 2002: 7 – 21.
10. Butkova T.A. Vnedrenie interaktivnyh tehnologij v obrazovatel'nyj process vuzov Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj federacii kak uslovie formirovaniya professional'nyh kompetencij yuristov. *Filosofiya prava*. 2015; № 2 (69): 56 – 60.
11. Vatunskij A.A. Sovremennye innovacionnye tehnologii v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 225 – 226.
12. Shigurov A.V. Sovremennye tehnologii prepodavaniya ugolovno-processual'nogo prava. *Mir nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1 (1): 8.

Статья поступила в редакцию 26.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-245-247

Sokolova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NSokolova@fa.ru*

ANALYSIS OF THE USE OF OPEN ELECTRONIC RESOURCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN A UNIVERSITY. The article analyzes various open electronic resources, their potential and disadvantages, both for teachers and students in the course of mastering the discipline "Foreign Language" in training future middle level managers for the Russian economy. In addition, electronic resources are considered from the point of view of their application not only for students' independent work, but also when working with a teacher. In the article, e-learning resources are categorized into teaching and testing ones, the role of both types of resources for improving the quality of teaching a foreign language, motivation and effective control of students' knowledge is considered. The paper proposes some electronic resources for gamification of teaching a foreign language. The experience of using open electronic resources during online education at the Financial University during the pandemic is shown. It is concluded that the competent use of electronic resources can contribute to the formation of foreign language communicative competence of students.

Key words: **open electronic resources, online learning, independent work, gamification.**

Н.И. Соколова, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NSokolova@fa.ru*

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

В статье анализируются различные открытые электронные ресурсы, их недостатки и возможности, как для преподавателей, так и для студентов в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык» при подготовке будущих управленцев среднего звена для экономики России. Кроме того, электронные ресурсы рассматриваются с точки зрения их применения не только для самостоятельной работы студентов, но и при работе с преподавателем. В данной статье электронные обучающие ресурсы категоризированы на обучающие и проверочные, показана роль обоих типов ресурсов для повышения качества обучения иностранному языку, мотивации и эффективного контроля знаний студентов. Предложено также использовать некоторые электронные ресурсы для геймификации обучения иностранному языку. Показан опыт использования открытых электронных ресурсов во время онлайн-обучения в Финансовом университете в период пандемии. Сделан вывод о том, что грамотное применение электронных ресурсов может способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: **открытые электронные ресурсы, онлайн-обучение, самостоятельная работа, геймификация.**

На современном этапе софтизации образования самостоятельная деятельность студентов является обязательным и одним из ключевых компонентов учебной программы, который нацелен на развитие знаний и умений по иностранному языку. По нашему мнению, организация самостоятельной работы студентов, её формы, методы, а также система отслеживания результатов с использованием электронных образовательных ресурсов исследованы не в полной мере. Чтобы сделать процесс обучения иностранному языку с учётом вызовов времени более эффективным, привлекательным и интересным для студентов, преподавателю необходимо учитывать не только особенности онлайн-ресурсов, но также навыки и умения студентов [1 – 10].

С вынужденным переходом образования в формат онлайн обучение с активным использованием электронных ресурсов стало неотъемлемым условием, реалией нашего времени. Прежде оно в большей степени было направлено на самостоятельную работу студентов. В изучении иностранного языка большая роль также отводится самостоятельной работе студентов над изучаемым материалом. В рабочей программе дисциплины объём часов, выделяемых на неё, практически равен часам, отводимым на аудиторные занятия. Вынося ряд заданий на самостоятельное изучение и работу, педагог предполагает, что студент выполняет разнообразные задания на развитие и закрепление различных навыков в языке самостоятельно, без помощи преподавателя. Разумеется, не все учащиеся извлекают пользу из подобной работы. Многие студенты сообщают о том, что им зачастую бывает трудно осваивать материал, который был вынесен на самостоятельную работу. Часть опрошенных нами после первого локдауна студентов считают, что самостоятельно проработать необходимый объём материала представляется невозможным. Причинами этого могут выступать, как нам видится, субъективные факторы, а именно – низкая самоорганизация студентов. Но нельзя также не учитывать и тот момент, что не все студенты могут самостоятельно эффективно работать с электронными ресурсами. Они хотели бы, чтобы им оказывалась помощь со стороны преподавателя в работе с данными ресурсами, особенно при изучении иностранного языка.

В современных условиях использование Интернета в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе (в нашем случае в Финансовом университете) является необходимым, а порой и единственным условием для совершенствования у студентов способности к иноязычной коммуникации [6]. Тем более это стало очевидным при вынужденном временном переходе на онлайн-обучение.

Эффективность использования ОЭР была исследована в Федеральном проекте «Мониторинг ОЭР». Для изучения были выбраны следующие критерии: мотивация к изучению английского языка, степень его усвоения, возможность получения дополнительной информации, необходимой для изучения языка, индивидуализация учебного процесса, и самый важный критерий, по нашему убеждению, – повышение качества знаний. По результатам полученных данных можно сделать вывод о том, что применение ОЭР позволяет повысить мотивацию и интерес к изучению языка. Почти половина респондентов отметила повышение

качества обучения, а также персонификацию процесса обучения [4]. Убедительными показались нам и результаты опроса по доступности к дополнительному учебному материалу. Четверть респондентов выделила данный критерий как существенный при выборе образовательного контента.

На основе полученных данных можно также сделать вывод о том, что если главной целью является повышение интереса к предмету, то применение ОЭР в большей мере способствует ее достижению.

Среди современных открытых электронных ресурсов редакторы сайта «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» отобрали и составили список ресурсов, которые обладают большим дидактическим потенциалом организации самостоятельной работы при обучении английскому языку [9]. Проводя анализ нескольких рекомендованных сайтов для обучения различным видам речевой деятельности, мы обращали внимание на ряд существенных критериев: содержательность ресурса, разделение заданий по уровням владения языком, наличие заданий для проверки усвоенного материала, наличие средств контроля самостоятельной работы студентов [1].

Ключевые преимущества проанализированных электронных ресурсов представлены нами в табл. 1.

Таблица 1

Преимущества описанных ОЭР

Название ОЭР	Преимущества для преподавателя
International Dialects of English Archive	Содержит записи на диалектах и акцентах английского языка; полезен для фонетических исследований, а также во время занятий по английскому языку для демонстрации разнообразия диалектов и акцентов в английском языке
Breaking News English.com	• языковой материал разделен на несколько уровней владения языком (0 – 6); • на представленном сайте есть задания на развитие навыков чтения и аудирования. Имеются и задания на грамматику; • одна и та же аудиозапись представлена в нескольких вариантах (с разной скоростью чтения текста); • возможность скачивания аудиозаписей и текстов
Sounds Familiar	Используется с целью развития навыка аудирования: для демонстрации разнообразия диалектов и акцентов английского языка
ToLearnEnglish.com	• наличие широкого спектра статей, а также рекомендаций по изучению английского языка; • достаточное количество грамматических упражнений, а также заданий по чтению, распределенными в соответствии с тремя уровнями владения иностранным языком (beginner, intermediate, advanced)
English Daily	Наличие упражнений на отработку грамматических конструкций, лексики, идиом, сленга, а также заданий на развитие навыка чтения
English Grammar Online 4 U (EG04U)	• доступ к объяснениям различных грамматических правил, которые сопровождаются примерами и заданиями; • лексические упражнения; задания по чтению
Wordsmyth	Проектирование собственного глоссария и лексических заданий на его основе
Quia	• разработка различных заданий; • мониторинг результатов студентов
Educaplay	Разработка разнохарактерных дидактических единиц (интерактивные карточки, диктанты, тесты, ребусы, кроссворды, видеоупражнения и т.д.) в форматах HTML и Flash Video
engVID	Бесплатные видеоуроки английского языка. Видеоролики разделены по трем уровням в соответствии со степенью владения иностранным языком (beginner, intermediate, advanced)

Помимо описанных выше ОЭР, нами были также отмечены сервисы Google Docs и мультимедийная онлайн-доска Padlet как ресурсы, обладающие высоким потенциалом в работе преподавателя.

Google Docs, или документы Google – это электронный ресурс, предоставляющий обширный спектр возможностей пользователю, а именно – хранение файлов, создание электронных презентаций, редактирование текстовых документов и таблиц, а также проведение опросов. Именно последней функцией нас и заинтересовал данный сервис. Для того чтобы создать собственную анкету, необходимо стать пользователем Google+, то есть создать профиль. После прохождения регистрации в окне «Google Формы» нужно нажать на красную кнопку с плюсом, после которой пользователь будет перенаправлен в новое окно, где он может работать над своей анкетой. При проектировании вопросов можно воспользоваться формами, предлагаемыми сервисом. Поле с текстом вопроса может быть длиной в строчку или целый абзац (задается в настройках).

Несомненным удобством ресурса является то, что вопросы можно сопровождать изображениями и видео. Визуализация задания делает его более интересным для студентов. Сами вопросы при этом можно делать как открытыми, так и с вариантами ответов. Помимо этого Google Docs предоставляет пользователю возможность предложить респондентам оценить утверждения, используя шкалы.

Преподаватель в своей работе может использовать данный ресурс, как для анкетирования, так и с целью тестирования, в результате которого участники получают баллы. Обозначенная функция очень удобна, т.к. сервис автоматически оценивает тесты. Для этого необходимо вручную назначить баллы за ответы, нажав на иконку с шестеренкой наверху страницы.

Автоматическое оценивание является, по нашему убеждению, одним из главных достоинств сервиса Google Docs. Открыв вкладку «Ответы» после проведения анкетирования, можно увидеть общую сводку по результатам. Сервис автоматически преображает ответы в красочные сводные диаграммы и таблицы, которые по необходимости можно скопировать в текстовый документ или презентацию. Такая функция может пригодиться, например, при анализе ответов большого количества респондентов. Помимо общей сводки пользователь может посмотреть ответы всех респондентов по отдельности, нажав на кнопку «Отдельный пользователь». По нашему мнению, данный ресурс окажет неоценимую помощь преподавателю вуза, особенно в условиях софтизации образовательного процесса. В ходе осуществления профессиональной деятельности преподавателю может пригодиться также такой ресурс, как Compleat Lexical Tutor, а именно – при проведении педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент можно считать валидным, если в ходе его был соблюден ряд условий, например, участие в эксперименте контрольной и экспериментальной групп, совпадающих по ряду характеристик. Контрольная группа не подвергается педагогическому воздействию, экспериментальная – объект такого воздействия [3].

Compleat Lexical Tutor является бесплатным электронным ресурсом, который включает в себя корпусные базы данных (BNC, COCA), а также предоставляет пользователю широкий спектр возможностей по разработке упражнений. Нам представляется актуальным функция осуществления статистического анализа. Открыв вкладку «Vocab Stats», преподаватель в рамках своего эксперимента может, например, сначала определить, какая группа станет контрольной, а какая экспериментальной, а потом сравнить их результаты, например, после прохождения электронного курса. Чтобы произвести подобный анализ, в поля Sample A и Sample B вводим результаты группы А и группы Б. В окне Setup выбираем параметр Independent Groups и нажимаем Calculate. Так мы можем найти значение коэффициента Стьюдента, который определяет, есть ли статически значимое различие между двумя группами.

Таким образом, функция Vocab Stats на сайте Compleat Lexical Tutor видится нами полезной в обработке результатов педагогического эксперимента. Она позволяет на доэкспериментальном этапе принять решение о том, может ли выбранная группа использоваться в качестве контрольной при проведении педагогического эксперимента в экспериментальной группе, а также провести статистический анализ данных, что может помочь в исследовании [7].

Диапазон информационных и коммуникационных технологий увеличивается с каждым днём. Одновременно с популярными базовыми программами возникают и другие многочисленные сервисы, которые позволяют создавать новые ресурсы, имеющие потенциал широкого применения в учебных целях, как для работы на аудиторном занятии, так и для самостоятельной работы студентов. Выделим здесь один из наиболее популярных онлайн-сервисов – Padlet. Это платформа, позволяющая как создавать, так и обмениваться контентами с другими пользователями сети. Данный ресурс позволяет разработать то содержание, которое является наиболее привлекательным для пользователей, и которое они сами захотят выбрать. Это может быть доска объявлений, портфолио или блог. Padlet даёт пользователям возможность создавать открытую или скрытую стену с настраиваемым URL-адресом. С её помощью также возможно модерировать и удалять сообщения, а также управлять своей доской в любое время.

Важно заметить, что Padlet открывает широкие горизонты для общения и сотрудничества при помощи удаленных компьютеров и других коммуникативных приборов (телефоны, планшеты). Главное условие – это доступ к сети Интернет. Его также можно рекомендовать для аудиторной работы в качестве доски с размещенными на ней заданиями, которые в определённый момент можно легко использовать. Для этого нужно активировать тот или иной элемент, содержащий заранее подготовленную информацию. Значимым преимуществом Padlet является то, что контент может применяться в качестве виртуальной доски, где студенты и преподаватели могут сотрудничать, публикуя и обмениваясь информацией в одном месте. Таким образом, Padlet можно считать виртуальной доской или цифровой стеной, на которой можно хранить документы.

Преподаватель при необходимости может поделиться своей страницей, для чего имеется специальный раздел Share, который предусматривает практически все возможные функции экспорта. Так, например, страницу Padlet можно отправить в популярные сегодня социальные сети (Facebook, Twitter, Tiktok, ВКонтакте), сохранить в виде электронного документа в форматах PDF, Exel, CSV, получить RSS-фид или отправить по электронной почте, вставить в свою страницу или блог с помощью HTML-кода. Еще одним достоинством является наличие мобильной версии. Доступ в Интернет – это, безусловно, не может являться гарантом качественного языкового образования. Важнейшую роль играет именно работа преподавателя. Именно на него возложена ведущая роль, которая проявляется в том, чтобы тщательно отобрать аутентичный языковой материал, разработать соответствующую технологию обучения английскому языку на основе открытых электронных ресурсов, контролировать и управлять учебным процессом [8]. Без грамотного, методически продуманного подхода преподавателя электронные ресурсы могут иметь низкий коэффициент полезного действия. Огромное количество задействованных в учебном образовании ресурсов само по себе не является гарантией высокого качества проводимых занятий. Подчеркнём, что лишь их правильный выбор, сочетание и уместность могут принести преподавателю желаемый результат.

Рассматривая преимущества и недостатки ЭОР, нельзя не упомянуть в данной связи геймификацию обучения иностранному языку. Именно она смогла разнообразить процесс дистанционного обучения, сделать его более интересным, мотивирующим. Не секрет, что современные студенты не представляют себе обучения без использования обучающих онлайн-игр, курсов и заданий. В связи с этим хотим назвать несколько обучающих платформ и ресурсов, которые использовались нами в процессе дистанционного обучения и подтвердили свою релевантность. Можно подразделить их на обучающие и проверочные, то есть позволяющие проверить знания студентов, полученные в ходе дистанционного обучения.

К первой группе относятся такие ресурсы, как Learning Apps, Wordwall net, My English Lab. Помимо этого проявили себя как эффективные BBC English learning 6 Minute, без которых в период онлайн-обучения не проходило практически ни одно занятие. К ресурсам, которые помогали преподавателю и самим студентам проверить полученные знания, можно отнести Quizziz, kahoot и прочие. Причём студенты зачастую сами составляли задания с использованием данных приложений и предлагали своим одногруппникам их выполнить. Затем они выбирали среди подготовленных заданий наиболее продуктивные и интересные. Дух соревнования, конкуренция, высокая мотивация, неподдельный интерес, полная вовлечённость – это те моменты, которые всегда были очевидными при проведении занятий по иностранному языку с использованием цифровых ресурсов. Качество полученных в ходе такого вида обучения знаний незначительно ниже, чем без столь широкомасштабного применения цифровых технологий, но преподавателями уже сделаны и делаются корректировки при составлении плана занятий, очевидные замечания устраняются. Прорабатывается новая стратегия обучения с целью повышения его эффективности.

Электронное обучение является инновационной формой, на основе которой может быть создана искусственная языковая среда, что делает процесс обучения иностранному языку более привлекательным, комфортным, эффективным и стимулирует студента к последующему самообразованию [8]. Таким образом, применение ИКТ при обучении иностранному языку приводит к оптимизации самого процесса обучения и способствует совершенствованию знаний и умений студентов, развитию у них профессиональной и языковой компетенций. Следовательно, применение электронных образовательных ресурсов, безусловно, может привести к повышению качества знаний по иностранному языку у студентов экономических специальностей вуза, а также к эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, что и является целью обучения иностранному языку в Финансовом университете.

Библиографический список

1. Голубкова О.Н. Информационно-ресурсный потенциал Интернета в самостоятельной работе студентов языковых специальностей. *Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии*: сборник научных статей. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2009: 256 – 262.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие. Москва: Академия, 2017.
3. Красильникова В.А. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*: учебное пособие. Оренбург: Дом Педагогики, 2016.
4. *Мониторинг ОЭР*. Москва, 2011. Available at: http://eor-np.ru/node/55
5. Панюкова С.В. *Использование Информационных и коммуникационных технологий в образовании*: учебное пособие. Москва: Академия, 2015.
6. Соколова Л.Н. Значение ИКТ для обучения иностранному языку. *Автоматизация обучения 2009*: сборник научных статей. Липецк, 2009: 66 – 67.
7. Соловов А.В. *Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология*. Самара: Новая техника, 2006.
8. Сысоев П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика*. Москва, 2012.
9. *Единое окно доступа к образовательным ресурсам*. Электронная библиотека. Москва, 2017. Available at : http://window.edu.ru/
10. Pontes E. and others. *Methodologies, Tools and New Developments for E-learning*. Rijeka, 2012.

References

1. Golubkova O.N. Informacionno-resursnyj potencial Interneta v samostoyatel'noj rabote studentov yazykovyh special'nostej. *Samostoyatel'naya rabota studentov: modeli, opyt, tehnologii*: sbornik nauchnyh statej. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo universiteta, 2009: 256 – 262.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2017.
3. Krasil'nikova V.A. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Orenburg: Dom Pedagogiki, 2016.
4. *Monitoring O`ER*. Moskva, 2011. Available at: http://eor-np.ru/node/55
5. Panyukova S.V. *Ispol'zovanie Informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2015.
6. Sokolova L.N. Znachenie IKT dlya obucheniya inostrannomu yazyku. *Avtomatizaciya obucheniya 2009*: sbornik nauchnyh statej. Lipeck, 2009: 66 – 67.
7. Solovov A.V. *`Elektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tehnologiya*. Samara: Novaya tehnika, 2006.
8. Sysoev P.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika*. Moskva, 2012.
9. *Edinoe okno dostupa k obrazovatel'nym resursam*. `Elektronnaya biblioteka. Moskva, 2017. Available at : http://window.edu.ru/
10. Pontes E. and others. *Methodologies, Tools and New Developments for E-learning*. Rijeka, 2012.

Статья поступила в реакцию 26.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-247-249

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Sushkova S.A., *postgraduate, Department of Psychology and Education, Grzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: varag100@mail.ru*

PROFESSIONAL ORIENTATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS OF THE COLLEGE OF ART SPECIALTIES. The change in the requirements for specialists is dictated by the emergence of new types of theoretical and practical tasks that are characterized by a systematic and interdisciplinary nature, non-standard, and global possible consequences. Such tasks do not have simple and unambiguous solutions, which require a significant change in the nature of all professional activities of specialists and necessitates the training of a new type of specialists who are able to see the situation as a whole, approach the search for solutions creatively, are able to predict its result, are aware of their personal contribution and responsibility. Despite the fact that a competent command of the Russian language is absolutely necessary for every future specialist, the subject content in different specialties differs from each other. Special characteristics have the teaching of the Russian language for the students of art specialties.

Key words: **college student, training in art specialties, specifics of training, distance learning, competencies, language and culture, language training.**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

С.А. Сушкова, *аспирант, Гжельский государственный университет, пос. Электрооизолятор, E-mail: varag100@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Изменение требований к специалистам продиктовано появлением новых типов теоретических и практических задач, отличающихся системным и междисциплинарным характером, нестандартностью, глобальностью возможных последствий. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений, что требует существенного изменения характера всей профессиональной деятельности специалистов и обусловливает необходимость подготовки специалистов нового типа, умеющих видеть ситуацию в целом, подойти к поиску решения творчески, способных прогнозировать его результат, осознающих свой личный вклад и ответственность. Несмотря на то, что грамотное владение русским языком необходимо абсолютно каждому будущему специалисту, предметное содержание на разных специальностях отличается друг от друга. Особой спецификой обладает преподавание русского языка для студентов художественных специальностей.

Ключевые слова: **студент колледжа, обучение художественным специальностям, специфика обучения, дистанционное обучение, компетенции, языковая культура, языковая подготовка.**

Одним из слагаемых современного профессионального специалиста является владение языковой компетенцией, т.е. знаниями системы языка и правилами оперирования языковыми средствами в процессе речевой деятельности [1].

В методической литературе не раз подчеркивался недостаточно высокий уровень подготовки по русскому языку выпускников колледжа. Основными факторами, сказывающимися на качестве обучения русскому языку в колледже, являются количество часов, выделенных на изучение русского языка, соотношение между требуемым и имеющимся количеством высокопрофессиональных преподавателей, организация учебного процесса и наличие учебно-методических материалов. Существующие программы не вполне отвечают современным требованиям к знаниям русского языка будущими художниками, скульпторами, дизайнерами.

В связи с этим изучение проблемы позволило выделить ряд противоречий:

- между необходимостью изучения русского языка студентами художественных специальностей и недостаточным осознанием ими этого;
- между необходимостью формирования у студентов теоретических знаний и практических навыков владения русским языком и недостаточной разработанностью педагогических технологий по формированию профессионально-ценностного отношения к русскому языку при овладении будущей профессией.

Вышеуказанные противоречия позволяют определить проблему исследования, которая заключается в том, что в отличие от лингвистических колледжей методика применения методов и приемов преподавания русского языка для студентов художественных специальностей в условиях колледжа практически не разработана. Остаются нереализованными многие педагогические возможности межпредметных связей, современных технических средств и форм самостоятельной работы.

Для студентов художественных специальностей предмет «Русский язык» является непрофилирующим, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место русского языка в жизни и деятельности будущего профессионала.

Понятие профессиональной направленности обучения связано с выделением в современной методике преподавания языков различных сфер общения. Определяя границы, в пределах которых должна быть сформирована речевая деятельность студентов, называют следующие сферы общения: учебную, социально-бытовую, общественно-политическую, социально-культурную, профессионально-производственную, административно-правовую.

Каждую из выделенных сфер общения характеризуют свои языковые средства, специфические темы для развития речи, различные речевые ситуации.

Обучение предметам гуманитарного цикла в контексте будущей профессиональной деятельности является важнейшей составляющей качественной подготовки квалифицированных специалистов. Однако со временем интерес к русскому языку и литературе у обучающихся ослабевает. Для того чтобы мотивировать студентов на учебную деятельность, повысить уровень их грамотности, необходимо показать, как знания по русскому языку помогают овладевать профессией. Сделать это можно только в ходе совместной работы с преподавателями специальных дисциплин. Эффективность обучения русскому языку с учётом их будущей специальности находится в прямой зависимости от использования в учебном процессе текстов по специальности. Работа с профессионально ориентированными текстами на уроках по русскому языку способствует активному включению студентов в учебнопрофессиональную деятельность, знакомству с лексикограмматическим и понятийным аппаратом языка их будущей специальности [2].

Учебная дисциплина «Русский язык» предусматривает изучение пяти разделов, которые направлены на формирование профессиональной компетенции студентов. С целью мотивации познавательной деятельности обучающихся можно предложить различные виды заданий профессиональной направленности.

1. Работа с текстами научного и научно-популярного стилей. Обучающиеся самостоятельно составляют собственные тексты разных стилей на темы, связанные с будущей профессией. Например, для профессии дизайнера интерьера дается задание создать текст-описание в научном стиле по теме: «Экологические характеристики отделочных материалов». В ходе данной работы обучающиеся получают новую информацию и пополняют терминологический словарный запас. Связь текста с будущей профессией повышает мотивацию к обучению русскому языку.

2. Различные виды терминологических диктантов. Здесь можно использовать второй раздел «Фонетика, орфоэпия, графика, орфография», который рассматривает произношение звуков, постановку ударения в словах, являющихся специальными терминами.

3. Составление словаря специальной терминологии позволяет обучающимся более точно и полно раскрыть лексическое значение профессиональных слов, грамотно употреблять их в своей речи.

4. Творческие задания: написание сочинений, в том числе миниатюр: «Моя будущая профессия», «Почему я выбрал эту профессию», «Русский язык в моей профессии»; написание эссе «Твой взгляд в будущее профессии»; создание текста-рекламы своей будущей профессии; написание резюме. Задания по написанию творческих заданий вызывает живой интерес студентов и помогает раскрыть их творческий потенциал.

5. Участие студентов колледжа в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства.

6. Занимательные задания: игры, кроссворды, тесты и т.д. Например, игра в корректора (исправить ошибки, допущенные в тексте); кулинарный кроссворд; составление оригинального рецепта блюда.

7. Для внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся можно предложить разнообразные задания: составить словарь профессиональных терминов; создать самостоятельно текст с использованием профессиональной терминологии; написать доклад или сообщение «Из истории профессионализмов»; составить синквейн.

На уроках русского языка в зависимости от специальности подбирается определённый текст, к которому задаются вопросы. Так, обучающимся по специальности «Архитектура» были предложены следующие вопросы и задания:

1. Прочитайте текст, найдите в нём профессиональную лексику и термины, выпишите, определите способы образования слов; разберите по составу слово *колоннада.*

2. Со словами *перспектива, барокко, площадь* составьте словосочетания или предложения.

3. Выполните фонетический разбор слов *пилястры, балюстрада, фронтон*.

4. Используя информацию из текста, ответьте на вопрос: что такое античная постройка для разнообразных массовых зрелищ, представляющая собой круглый театр без крыши, и где используется?

5. Перечислите индивидуальные навыки архитектора.

В процессе профессионально направленного обучения обучающиеся учатся орфографически грамотно писать, воспринимать смысловую информацию текста профессионального содержания, использовать в речи специальные слова и термины, которыми придётся пользоваться во время теоретического и производственного обучения. Данный принцип может быть применён как во время аудиторной, внеаудиторной или самостоятельной работы студентов.

Начиная с первого курса, студенты пишут сочинениямиминиатюры, эссе «Почему я выбрал эту специальность» или «Моя профессия и будущая карьера». Для того чтобы показать взаимосвязь литературы и будущей профессии, обращаются к тем художественным произведениям, в которых говорится о людях труда, например, к роману «Шпиль» Уильяма Голдинга, к книге Глеба Шульпякова «Книга Синана» – о великом османском архитекторе 16 века, создавшем более 350 шедевров, среди которых один из самых известных – мечеть Сулеймание в Стамбуле.

Под речевой ситуацией понимается совокупность тех условий, которые вовлекают человека в общение и определяют его речевое поведение. Основные компоненты речевых ситуаций представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные компоненты речевых ситуаций при общении студентов колледжа

1 компонент	2 компонент	3 компонент
описание тех обстоятельств действительности, условий, обстановки, в которых осуществляется общение (урок русского языка в колледже; во время прохождения производственной практики по специальности; на практических занятиях по предметам художественного цикла и т.д.)	отношение между говорящими, их социально-коммуникативные роли (отношение между участниками общения могут быть официальными (**преподаватель – студент**) и неофициальными (**студент – студент**), которые отличаются непринужденностью, раскованностью)	коммуникативная целевая установка как причина, побуждающая к общению (обмен информацией; общение в процессе обучения; общение в процессе создания художественного продукта и др.)

Например, Вы пришли в школу, где учились. Ученики 9 класса интересуются, какие профессии можно получить в вашем колледже. Вы отвечаете ребятам. В этой ситуации выделяются следующие обязательные компоненты: обстановка – колледж; отношения между сверстниками – неофициальные, характеризующиеся непринужденностью; коммуникативная целевая установка – желание учащихся узнать о профессиях, получаемых в колледже.

Особую роль в воспитании интереса к предмету играет проблема занимательности. С.М. Бондаренко и др. считают занимательность важным и «острым средством обучения» [2]. Практика работы показала, что занимательность способна вызвать живой интерес к изучению русского языка (организация практического занятия в форме коррекционного бюро, соревновательной игры с использованием лингвистических задач, элементов сравнительного языкознания и

Таблица 2

Примеры речевых ситуаций, связанных со сферой профессионального общения

Пример 1	Пример 2	Пример 3
Вы выясняете у своего нового знакомого, где он учится, чем будет заниматься после окончания колледжа	Вы беседуете с корреспондентом молодежной газеты перед вашим профессиональным праздником. Его интересует ваша будущая профессия, чем занимаются выпускники, где они работают	К вам в колледж пришли гости из других колледжей. Они интересуются вашей будущей профессией, которой вы овладеете

Примеры речевых ситуаций, связанных со сферой профессионального общения, приведены в табл. 2.

Помимо создания на занятиях профессионально ориентированных речевых ситуаций, особое внимание следует обратить на изучение специальной лексики.

Как правило, на обучение русскому языку учебным планом отводится ограниченное число часов. Поэтому на занятиях не следует изучать сугубо профессиональную лексику, ее лучше предложить для самостоятельного изучения, преподаватели же русского языка должны отрабатывать лексику, общую для ряда профессий. Узкоспециальная лексика требует глубокого и всестороннего знания предмета, и поэтому обучение ей – задача преподавателя-предметника.

И наконец, специфика профессионально направленного обучения русскому языку в колледжах проявляется в широком использовании текстов, связанных со специальностью студентов. Тексты должны содержать интересную для студентов информацию относительно будущей профессии, а также других сфер знаний. Тексты должны быть адаптированы и включать такой контент, который соответствовал бы уровню владения учащимися русским языком.

Снижение уровня языковой, прежде всего речевой, культуры студентов обусловливает специфику работы на занятиях: важнейшее место в языковой подготовке бакалавров занимает отработка практических умений и навыков. Этой цели, на наш взгляд, должны быть подчинены и лекционные занятия, структура и наполненность которых должна отвечать задаче максимального практического освоения теоретического материала. Важнейшее значение так же имеет повышение мотивации в изучении русского языка. Студентам следует постоянно напоминать, что их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда в значительной степени зависят от грамотности, умения общаться, воздействовать на собеседника, умения убеждать.

так далее). При организации и проведении игр занимательного характера важно иметь в виду, что их назначение не сводится к развлечению – они должны помогать преподавателю выполнять образовательные задачи [3].

На уроках русского языка студенты колледжа должны научиться грамотно и точно отражать свои мысли в устной и письменной форме; а также формулировать и обосновывать собственные суждения.

Оптимизации речевой подготовки студентов способствуют устные методы работы на занятиях:

- доклады,
- диспуты,
- дискуссии и др.

Достаточное время следует уделять работе над речевыми ошибками: обучающийся должен уметь выявлять их в собственной и чужой речи, а также намечать пути их устранения. При осуществлении этой работы последовательно используются понятия и термины, усвоенные студентами в процессе преподавания дисциплины. Оптимизация работы на занятиях по русскому языку посредством указанных приемов поможет воспитать специалиста с развитой речью и мотивацией к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка.

Таким образом, в процессе обучения наблюдается интеграция русского языка и литературы с предметами специальных дисциплин, что убеждает обучающихся в том, что знание предметов гуманитарного цикла имеет прямое отношение к выбранной специальности и способствует качественной подготовке будущего выпускника [4; 5]. Исходя из общей цели, направленной на повышение уровня сформированности профессиональных компетенций специалиста на художественном отделении, мы определили специфику развития языковой компетентности студентов колледжа художественных специальностей: расширение предмета познания; ликвидация многопредметности; изменение технологии обучения; создание благоприятных условий развития личности.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности. *Журналистика и культура русской речи*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Рогов Д.Б., Кучерявенко С.В. Профессиональная направленность при реализации общеобразовательного цикла как инструмент активизации познавательной деятельности обучающихся первого курса в системе СПО. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 30: 1 – 5.
3. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*. Ростов-на-Дону, 2011.
4. Сорокопуд Ю.В. *Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
5. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России. *Мир образования – образование в мире*. 2010; № 1 (37): 11 – 15.

References

1. Formanovskaya N.I. Kommunikativnye, social'nye i psihologicheskie roli yazykovoj lichnosti. *Zhurnalistika i kul'tura russkoj rechi*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Rogov D.B., Kucheryavenko S.V. Professional'naya napravlennost' pri realizacii obscheobrazovatel'nogo cikla kak instrument aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya pervogo kursa v sisteme SPO. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 30: 1 – 5.
3. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu, 2011.
4. Sorokopud Yu.V. *Formirovanie i razvitie osnov psihologo-pedagogicheskoj kompetentnosti buduschih specialistov sistemy dopolnitel'nogo obschego obrazovaniya shkol'nikov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2000.
5. Sorokopud Yu.V., Nizikov M.A. Determinanty modernizacii professional'noj podgotovki prepodavatelej vysshej shkoly Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 1 (37): 11 – 15.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-250-251

***Tochieva M.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: ruket.ruket@yandex.ru*
***Tsechoeva R.Kh.,** senior teacher, Department of Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: ruket.ruket@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL WORK ON CORRECTION OF THE EMOTIONAL RESPONSE OF SENIOR PRESCHOOLERS TO MENTAL TRAUMA. The article contains an analysis of emotional disorders of older preschool children, received as a result of mental trauma. The article analyzes factors contributing to the mental trauma of the child, which highlights the complexities of economic family situations, destructive family relationships, low educational level of parents, dysfunction in the family. The authors summarize the experience of practical work on psychological correction of the child's emotional problems, analyze the effectiveness of the methods used to correct the emotional response of the child, which are used in programs to work with children's mental trauma by increasing the emotional resources of the child. The authors conclude that in order to prevent the chronicization of psychogenic childhood disorders as a result of psychological trauma, timely preventive and psychocorrect measures are needed, which are of a comprehensive medical-psychological-educational nature.

Key words: **psychological correction, mental trauma, art therapy techniques, post-traumatic disorder of preschool children.**

***М.М. Точиева**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: ruket.ruket@yandex.ru*
***Р.Х. Цечоева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: ruket.ruket@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ТРАВМЫ

Статья содержит анализ эмоциональных расстройств детей старшего дошкольного возраста, полученных вследствие психических травм. В статье анализируются факторы, способствующие психическому травмированию ребенка, среди которых выделяют сложности экономических семейных ситуаций, деструктивные семейные отношения, низкий образовательный уровень родителей, неблагополучие в семейном укладе. Авторы обобщают опыт практической работы по психологической коррекции эмоциональных проблем ребенка, анализируют эффективность применяемых методов коррекции эмоционального реагирования ребенка, которые использованы в программах для работы с детскими психическими травмами за счет повышения эмоциональных ресурсов ребенка. Авторы делают вывод о том, что для предотвращения хронизации психогенных детских расстройств в результате психологического травмирования необходимы своевременные профилактические и психокоррекционные меры, которые носят комплексный медико-психолого-педагогический характер.

Ключевые слова: **психологическая коррекция, психическая травма, техники арт-терапии, посттравматическое расстройство дошкольников.**

В понятие травмы при постановке диагноза психиатры и психологи включают состояние, которое вызвано стрессовыми событиями, выходящими за рамки человеческого опыта, причиняющими явные страдания практически каждому человеку. Стрессовое событие может быть как реально опасным, так и практически безобидным, но его стрессовое воздействие на ребенка более «токсично», чем для взрослого.

Какие события могут восприниматься бессознательно нашим телом как угрожающие, выходящие за рамки обыденного опыта, травмирующими? В нашей статье рассматриваются детские травмы, поэтому травмирующими событиями обозначены различные виды жестокого обращения с ребенком (физическое, эмоциональное и сексуальное насилие); несчастные случаи; травматичные медицинские процедуры и хирургические вмешательства; домашнее насилие над членами семьи, чаще матерями, пожилыми бабушками и дедушками; потеря близких членов семьи или их болезнь; угроза жизни и здоровью, развод родителей и семейные ссоры; переезды, смена школы или дошкольного учреждения; смерть или болезнь любимого питомца; госпитализация без родителя (особенно в возрасте до 7 лет); конфликты или травля в школе, дошкольном учреждении [1 – 3]. Психологи пытаются анализировать факторы, способствующие психическому травмированию ребенка, найти причины и все-таки в большей мере склоняются к сложностям экономических семейных ситуаций, деструктивным семейным отношениям, низкому образовательному уровню родителей, неблагополучию в семейном укладе.

В особую группу следует отнести асоциальные семьи, в которых родители с наркотической, алкогольной, игровой зависимостью, имеющие криминальное прошлое или настоящее. Но достаточно часто в последние годы психологическое травмирование отмечено в семьях, в которых сами родители инфантильны, безответственны и безразличны к судьбе ребенка, отвергают его и пренебрегают нуждами своего малыша. Психологическое травмирование ребенка закономерно приводит к кратковременным, а затем и хроническим психическим нарушениям, отражающимся на эмоциональной, познавательной и поведенческих сферах. Посттравматическим стрессовым расстройством у ребенка в результате психической травмы является ряд негативных личностных новообразований: низкая самооценка, слабая волевая эмоциональная и поведенческая регуляция, нарушение пищевого поведения, депрессивные и невротические состояния.

Учёными доказано, что в случае незавершения и психологической непроработки травматического опыта симптомы психологического стресса возобновляются и негативно отражаются на последующих этапы онтогенеза. Незавершённое травматическое переживание формирует у ребенка поведенческий паттерн, приводящий к нарушениям саморегуляции и к дезадаптации. Психическая травма более глубоко ранит ребенка, не имеющего копинг-стратегий поведения, незащищённого, с внутренним дефицитом физических и эмоциональных сил. Повторная травматизация при следующих стрессовых событиях приводит к истощению психобиологического ресурса организма ребенка и к невротическим заболеваниям, расстройствам личности.

Психическая травматизация в дошкольном детстве губительно отражается на дальнейшей жизни ребенка, разрушая его веру в мир, доброту, взрослых людей, приводит к криминальным и антисоциальным поступкам. Последствиями психических травм являются нарушения, сохраняющиеся практически всю жизнь, вызывающие дезадаптацию в период взрослости. К примеру, часто насилия в детстве являются причинами диссоциативного расстройства и так называемого расстройства множественной личности.

Автором настоящей статьи Точиевой М.М. было проведено прикладное научное исследование «Психическое развитие детей в условиях палаточных лагерей временного проживания», в котором изучено психическое развитие детей вынужденных переселенцев из зон боевых действий в ходе реализации проекта «Детские игровые комнаты» в пунктах временного проживания [2]. Автором исследования проведена психореабилитация детей в условиях психологической службы при Ингушском республиканском отделении Российского общества Красного Креста (РОКК) в рамках проекта «Детские игровые комнаты» («ДИК») по программе «Экстренная помощь РОКК перемещенным лицам на Северном Кавказе и Юге России». Исследование проводилось в экстремальных условиях в палаточных лагерях компактного проживания вынужденных мигрантов из Чечни в Ингушетию: «Алина», «Барт», «Белла», «Спутник» [2]. Практически были апробированы и доказаны методы работы с детьми, имеющими психологические травмы.

В настоящее время научные исследования продолжаются в дошкольных образовательных учреждениях города Магаса Республики Ингушетии.

Детскими психологами предлагаются различные критерии, которые должны знать педагоги и родители для своевременного реагирования на возникновение психологических травм у ребенка. Необязательно все дети находятся в поле зрения педагога-психолога, во многих дошкольных образовательных учреждениях их просто нет. Поэтому большая ответственность лежит на обычных педагогах в дошкольном учреждении или общеобразовательной школе. Эмоциональные внешние симптомы проявляются в форме страхов, тревожности, тиков или навязчивых действий. Особенно заметны частые смены настроения, ребенок подавлен, замкнут. Даже незначительный факт приводит к ярости, ребенок становится пугливым, суетливым. Его когнитивные функции резко ухудшаются: плохо концентрирует внимание, запоминает, падает скорость мыслительных операций.

Родители и педагоги могут отметить ряд физических симптомов: резко нарушается сон, трудно засыпает, снятся кошмары. Могут появиться энурез, энкопрез. Часто ребенок теряет аппетит или, наоборот, начинает переедать.

Достаточно ярко проявляются психосоматические симптомы: ребенок начинает часто болеть ОРЗ, жалуется на боли в животе, головные боли, быстро утомляется, постоянно испытывает мышечное напряжение.

Нами разработаны несколько программ оказания психологической помощи старшим дошкольникам с различными психическими травмами. Особое внимание хотелось уделить психолого-педагогической работе по коррекции эмоционального реагирования старших дошкольников на психические травмы. Данная работа начиналась нами с выявления диагностических критериев стрессовых

расстройств: наблюдений за поведенческими реакциями и играми ребенка, клинической беседы с ребенком и окружающими его взрослыми, применения проективных экспрессивных и импрессивных методик: тест «Домики», «Нарисуй свою семью», «Звезды и море», С. Розенцвейга «Метод рисуночной фрустрации», «Сказка» Л. Дюсса [1]. Экспертные оценки ребенка были получены от родителей и воспитателей дошкольных учреждений.

С целью выявления индивидуально-психологических особенностей личности, степени эмоционального напряжения нами применялись психодиагностические методики: детский апперцептивный тест (CAT), «Hand-test»; модифицированный вариант теста Люшера (МЦВ) для получения характеристик эмоциональных представлений ребенка о самом себе и окружающих людях; метод незаконченных предложений, выявляющий беспокойство и соматические проявления; опросник детской тревожности Рейнолдса (Reynolds C.R., 1981) для оценивания самочувствия ребенком, опросник детской тревоги Клинидиста (Klinedist J.K., 1974), предназначенный матерям, который дает информацию о состоянии тревоги ребенка по проявлениям в поведении [1].

Педагогическая работа начиналась с обследования условий семейного воспитания. В конфликтных семьях предупреждение распада семьи возможно при проведении работы по упорядочению семейных отношений; ликвидации межличностных конфликтов с помощью психологического просвещения, использования информационных технологий, сайтов дошкольных учреждений с информацией о пагубных влияниях распада семьи на нервно-психическое здоровье ребенка. Психокоррекционная программа включала ряд мероприятий по формированию у ребенка стрессоустойчивости, волевой регуляции, практических навыков по преодолению психологических трудностей; развитию гармоничного уровня притязаний; формированию основ психогигиены семьи.

Предупреждение нервно-психических заболеваний у детей в результате психологического травмирования зависит от адекватного воспитания ребенка в семье и образовательных учреждениях. Эффективность работы с родителями зависит от комплексного проведения различных форм – от психологического просвещения до тренингов родительских групп. Наиболее эффективными оказались интерактивные методы, использованные в беседах с целью информирования, объяснений, советов, избавления от иррациональных установок родителей на видение семейных ситуаций, оценки своего ребенка. Результатом работы с родителями становились изменение эмоционального климата в семье, заинтересованность в ребенке обоих родителей, снижение конфликта родителей с ребенком. Благоприятным условием психокоррекции эмоционального состояния малыша явилось повышение воспитательной роли отца, так как немаловажной причиной эмоционального неблагополучия являлась симбиотическая связь с матерью. Нами успешно апробированы мероприятия, способствующие предупреждению у ребенка состояния напряжения в детском коллективе, трудности общения с другими детьми.

В программу психолого-педагогической коррекции были включены различные психотерапевтические техники. Одним из эффективных методов преодоления последствий психологической травмы у детей стали техники арт-терапии, которые способствовали восстановлению и упорядочению психической активности ребенка, восстановлению нарушенных функций самоконтроля; снижению эмоционального напряжения, тревоги, страха, переживаний, деструктивных эмоциональных состояний. Большой психотерапевтический эффект отмечен нами при использовании в арт-терапии красок: гуаши, акварели, пастели. Краски помогают создать яркие цветовые пятна, тонко варьировать оттенками, что способствует переключению вектора внимания ребенка. Эффективно нами были использованы краски для рисования руками, мягкие графитные карандаши, уголь, сангина, тушь.

В арт-терапии важно не научить ребенка рисовать, а благодаря аппликации, техникам коллажа помочь малышу создать сложную и выразительную композицию. В арт-терапии успешно использовали пластилин, глину, соленое тесто, пластику и много других современных материалов для лепки. Эти материалы предоставляют возможность ребенку трансформировать, видоизменять создаваемые изображения, преобразовать одни объекты в другие, оказывая успокаивающее, релаксирующее действие. В работе с травмированными детьми мы использовали природные материалы: шишки, желуди, камешки, веточки, помогающие ребенку создавать сложные композиции.

Опыт работы с психически травмированными детьми показал, что психотерапевтический эффект достигается при свободной позиции ребенка, которую он должен почувствовать на начальном этапе психокоррекции. При установлении первоначального терапевтического контакта должен сниматься коммуникативный барьер, заторможенность, стеснительность, замкнутость ребенка. Лишь свободная позиция малыша способствует созданию у него ощущение безопасности, защищенности, доверия к психологу. Свободная позиция ребенка дает возможность отреагировать на актуальные переживания, выразить эмоциональное состояние. Именно арт-терапия позволяет дошкольникам занять естественную для них позицию в любимых видах деятельности, максимально сочетая свободную позицию, свободный выбор темы и отсутствие ограничений на использование изобразительных средств.

Нами отмечена важная задача психокоррекции стрессовых состояний, способствующая восстановлению психической активности ребенка. В случае патологического снижения активности ребенок очень плохо идет на контакт и нарисовать что-то отказывается, мотивируя тем, что не умеет, часто ничего не отвечает, не приступает к рисованию. Психолог подбирает индивидуальные материалы для малыша. Порой ребенок может охотно согласится нарисовать губкой, смоченной в краске, руками.

Арт-терапевтические техники способствуют символической переработке эмоциональных переживаний, преодолению неблагоприятных эмоциональных состояний в форме острой тревоги, страхов, депрессии, раздражения, злости и т.п. Эффективность использования техник арт-терапии доказана в преодолении последствий психологических травм, острых стрессовых расстройств (ОСР), посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР).

При проведении психолого-педагогической работы важно общаться с ребенком открыто, дать почувствовать, что его любят, понимают, поддерживают и помогут решить все его трудности; показать, что реакции ребенка на травматические события нормальны, его вины нет.

Достаточно закономерны реакции родителей, которые пытаются не напоминать о болезненных травмирующих событиях, боясь ранить малыша. В этом случае ребенок остаётся с неотреагированными негативными переживаниями, не исцелившись, дополняет информацию о событии своими фантазиями, обвинениями себя в случившемся. Для исцеления от стрессового события необходимо время, и торопить ребенка или себя скорее пережить и избавиться от негативных переживаний абсурдно.

В случае получения психотравмы основной целью психокоррекции является проведение экспресс-коррекции, которая блокирует наиболее острую симптоматику, препятствующую нормальному функционированию ребенка. Ребенку дошкольного возраста необходимо восстановление сна, питания, обеспечение нормального бодрствования, общей активности, преодоление острых фобий, депрессивных состояний, острой тревоги.

Оказание психологической помощи при ПТСР в детском возрасте обязательно опирается на поддержку семьи. Работе комплексной системы реабилитации детей с ПТСР и возникшими нервно-психическими расстройствами ребенка способствует развитие взаимоотношений в семье по конструктивному пути с ослаблением напряженности, отвлечением ребенка от психотравмирующих переживаний, предотвращением стрессовых реакций. Ранимость к стрессу особенно велика в самой младшей возрастной группе из-за несформированности механизмов психологической защиты в детском возрасте, ранимости к расстройствам, что усугубляется также преморбидной отягощенностью психотравмами, эмоциональной неустойчивостью, повышенной тревожностью и незрелостью личности дошкольника, конфликтными отношениями с родителями в первые годы жизни ребенка.

В настоящее время происходят общественные изменения, которые детерминируют психологические, медико-биологические последствия, оказывают не до конца осознаваемое и малопредсказуемое давление на социально-психологическое положение и меняют условия развития и жизнедеятельности детской популяции. Чтобы предотвратить хронизацию психогенных детских расстройств в результате психологического травмирования, необходимы своевременные профилактические и психокоррекционные меры, которые носят комплексный медико-психолого-педагогический характер.

Библиографический список

1. Суркова Е.Г. *Проективные методы диагностики*. Москва: Аспект-Пресс, 2008.
2. Точиева М.М. *Психическое развитие детей в условиях палаточных лагерей временного проживания*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2008.
3. Лобанова Е.В., Сапожникова О.Б. Использование инновационных техник при формировании социально значимых качеств личности у детей с ограниченными возможностями здоровья. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 294 – 297.

References

1. Surkova E.G. *Proektivnye metody diagnostiki*. Moskva: Aspekt-Press, 2008.
2. Tochieva M.M. *Psihicheskoe razvitie detej v usloviyah palatochnyh lagerej vremennogo prozhivaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
3. Lobanova E.V., Sapozhnikova O.B. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnik pri formirovanii social'no znachimyh kachestv lichnosti u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 294 – 297.

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 375 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-252-253

Khubieva Z.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine Arts, North Caucasus State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: hubieva-z@mail.ru*

DEVELOPMENT OF ORIENTATION OF STUDENTS MAJORING IN VISUAL ART TO PERCEIVE IMAGINARY ART AS A MEANS OF AESTHETIC COGNITION OF THE REALITY. The article raises a problem of relationship between reality and visual art. The latter, in turn, is considered as a means of aesthetic cognition of the world, the intentionality of which is an artistic image, truth, and aesthetic value judgments. The pictorial vision of nature must also be refracted through the prism of one's thoughts and feelings, emotions. Visual art, being a specific form of cognition and transformation of reality, the basics of which is that there is a contiguity of the concept of truth, truthfulness with the concept of beauty. It is achieved by the power of imitation of nature, imagination, imagination, pathos of the artist by following the laws of beautiful imagery and form. The specifics of the use of fine art as a creative and subjective means of aesthetic knowledge of reality are to be conveyed to students in the process of teaching painting.

Key words: **visual art, reality, aesthetic cognition, meaning formation, artistic image, truth.**

З.Ю. Хубиева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. изобразительного искусства, Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: hubieva-z@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ВОСПРИЯТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается проблема взаимоотношения действительности и изобразительного искусства. Последнее, в свою очередь, рассматривается как средство эстетического познания мира, интенциональностью которого является художественный образ, истинность, эстетические оценочные суждения. Живописное видение натуры должно преломляться еще и через призму своих мыслей и чувств, эмоций. Изобразительное искусство является специфической формой познания и преображения действительности, сущность которой состоит в том, что наблюдается контигуитивность понятия истины, правдивости с понятием красоты. Она достигается силой подражания природе, фантазией, воображением, пафосом художника посредством следования законам прекрасной образности и формы. Специфику использования изобразительного искусства как креативного и субъективного средства эстетического познания действительности необходимо передавать студентам в процессе обучения живописи.

Ключевые слова: **изобразительное искусство, действительность, эстетическое познание, смыслообразование, художественный образ, истина.**

Духовная культура как континуум социального феномена является чрезвычайно сложным объектом для научного исследования, который представляет собой амальгаму входящих в его состав элементов, пронизывающих все сферы человеческой деятельности.

Изобразительное искусство ближе к научному познанию. Например, дескрипцию картины можно отобразить и научным языком: оценить замысел художника, характеры персонажей, историческую реальность и т.д. Можно увидеть глубокую закономерность в том, что действительно великие исторические события отображаются в предметно-изобразительной среде, которая навсегда оставляет свой след в памяти человечества как символически значимая и художественно-выразительная. Картины художников, которые творили в исторические моменты, уникальны и неповторимы, а искусство, рожденное определенным временем, иногда рассказывает больше, чем архивные документы. Однако одно научное познание не способно полностью охватить мир с его многогранностью и многоликостью, раскрывать субъективный мир человека [1 – 7].

Изучение изобразительного искусства в настоящее время следует рассматривать в рамках интегральной теории, инвольвирующей духовный опыт, общественную практику в рамках культурно-исторического процесса. Поэтому познание его субстрата, способов и форм функционирования в условиях социальной жизни и различных общественных институтов, а также обратного воздействия на них культурных факторов, становится весьма актуальным. Для этого требуется аналитическое осмысление искусства, изучения всех его сфер [8].

Известно, что взаимоотношение искусства и действительности является одной из фундаментальных проблем, решение которой направлено на осмысление природы и специфики художественной выразительности в связи с тем, что окружающий мир выступает квинтэссенцией образов искусства. Размышляя о корреляции науки и искусства, можно констатировать, что искусство, безусловно, имеет в себе момент познания, однако оно выступает лишь средством, тогда как творчество является самоцелью. Процесс смыслообразования, в изобразительном искусстве в частности, очень сложен, он происходит, во-первых, в чувственно-образной форме; во-вторых, в объективированной форме, где дисгармонические отношения мира предельно обостряются и переходят в гармонические. Другими словами, фабула художественного образа редко представляется как слепок или копия с реальности, так как законы, правила, приемы, средства композиции и т.д. резко меняют его семантическую значимость. Поэтому говорить о совершенной корреляции синтаксиса реальной действительности и синтаксиса изобразительного искусства не представляется возможным. О таких познавательно-преобразующих возможностях искусства говорил Э. Дега: «Пишу не то, что вижу, а то, что хочу, чтобы увидели другие».

Регуляторами развития научно-теоретической деятельности являются следующие экспликации:

- истинность, применимость на практике,
- закономерность в соотношении объектов окружающего мира,
- в тенденциях их развития.

Изобразительное искусство имплицирует оценочные суждения и нормы, которые не могут являться верными или ложными, так как границей между ними выступает истина, которую никто не знает.

Истина как индикатор действительности в произведениях изобразительного искусства (живописи, графике) заменяется художественной правдой. Изучение реальной действительности обучающимися очень важно для создания художественно-творческих работ, сублимации внутренних ее противоречий в творческую энергию. Поэтому для человеческого сознания так привлекательны объекты с противоположными свойствами, а художник лишь проводит грань истины, давая благодатную почву для размышлений. Поэтому исторический подход определяет философский угол рефлексии человеческого фактора в сфере материальных и духовных ценностей искусства, являясь очень значимым для восприятия, понимания его в рамках континуитивных связей с человеческой природой.

Информативность произведения изобразительного искусства как текста обусловлена художественно-поэтическим языком, который через художественные средства выражения передает смысл в его целостности. Последний, в свою очередь, понимается как способ изображения, представления, выражения описываемой ситуации, определяемый идеями, замыслами, идеалами художника, имеющими социальную природу, его мировоззренческими и психологическими установками, а также объектом изображения.

Любое произведение изобразительного искусства обучающиеся не должны рассматривать на уровне константной информации, а иметь постоянный механизм смыслопорождения – источника «множественного смысла», интенциальность которого может обусловливаться одновременным стремлением вызвать у реципиента эстетические чувства, оценки, суждения, повлиять на его поведение.

В этой связи следует подчеркнуть, что воспитательная функция искусства осуществляется именно на этой основе. Выполнение ее предполагает наличие у художника жизненного опыта и того, что лежит в основе реализации гносеологической функции искусства. Поэтому преподавание изобразительного искусства должно опираться на воплощение в работе обучающегося художественного смысла, который в таком понимании детерминирует выбор изображаемого, его трансформацию и деформацию, развитие и интерпретацию, отношение к художественным достижениям прошлого. Это является очень трудной задачей для студентов, но тем не менее это должно быть целью его учебно-творческой деятельности.

На примере художников «сурового стиля» обучающимся можно объяснить, что они, как правило, не изображали реальную действительность, а сочиняли на тему действительности, подчиняя все воображению [1, с. 46]. Их прерогатива – не внешнее правдоподобие, а многогранные способы реализации конкретного сюжета, идеи, семантика которых доносится до зрителя.

Следовательно, конвергенция искусства, в частности изобразительного, и истины изображения происходит не через простое подражание действительности.

Художник в процессе отражения действительности в своих полотнах использует следующие приёмы:

- уплотнение,
- модификацию,
- сгущение,
- особую организацию пространственно-временной композиции произведения.

Ещё античная эстетика не сомневалась в том, что художник может поступиться точностью отдельных деталей действительности, если этим удавалось обеспечить ещё большую выразительность произведения.

Именно этим объясняется и многократно повторяющееся в эстетике утверждение, что бытие художественного образа часто оборачивается более реальным существованием, чем жизнь собственно самой натуры.

Как отмечала N. Brodskaia, «я рисую то, что вижу, а не то, что нравится другим» [2, с. 44].

Как полагает Quine W.V., «познавательный дискурс... – это нетронутое пространство в тропических джунглях, созданное для того, чтобы уничтожать все проторенные тропы» [3, с. 188].

Эстетика и художественная практика осознано и неосознанно пришли к пониманию того, что все, выраженное опосредованно, косвенно способно заряжать нас более сильной эстетической энергией, чем то, что излагается прямо, непосредственно. Опосредованность и иносказательность искусства держит в статусе свою эвристическую природу, то приближаясь, то отдаляясь от окружающего мира, но никогда не подчиняясь ему.

«Для «языка искусства» характерны эмоции, образность, субъективность суждения, длительные эстетические переживания. Художник пытается донести в зрительном образе некие постоянные, устойчивые состояния действительности, и потому вполне логичным выглядит его стремление противопоставить динамике реального течения жизни статику изобразительного языка» [1, с. 46].

Именно эти обстоятельства, а именно специфику использования изобразительного искусства как креативного и субъективного средства эстетического познания действительности, необходимо передавать студентам в процессе обучения живописи.

Д.Е. Стариченко отмечала, что у художников должно быть сформировано так называемое «живописное видение» окружающей среды.

Автор под живописным видением понимает «способность художника воспринимать натуру через призму создаваемого художественного образа» [7, с. 62].

В основе этого процесса лежат три основных компонента деятельности художника: наблюдение натуры, освоение закономерностей изображения и анализ выразительных средств создания художественного образа. Следует добавить, что живописное видение натуры должно преломляться еще и через призму своих мыслей и чувств, эмоций. Восприятие натуры континуитивно связано с различными способами мышления, поэтому его развитие детерминировано мышлением.

По словам Н.Г. Чернышевского, «эстетика должна признать, что искусство ... не должно и думать сравниться с действительностью, тем более превзойти ее красотою» [5, с. 168].

Все это необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих художников.

В этой связи необходимо отметить, что в художественной педагогике, например, при обучении студентов рисованию с натуры, данный процесс нередко приводит к некоторым внутренним противоречиям у обучающихся. Это выявляется при столкновении сознательного контроля студентами собственных действий и необходимостью в постоянном заучивании цветовых и технических приемов.

Между тем педагогический опыт показывает, что в случаях, при которых навык переходит эту грань, он становится жестким и теряет возможность приспособиться к новым ситуациям постоянно изменяющейся действительности.

Тем самым целесообразность навыка заключается в определенной пластичности, гибкости, нивелирующих противоречия автоматизма. Воспитание этих несовместимых качеств, на наш взгляд, возможно при определенных условиях [6].

Одним из таких условий является создание в процессе обучения живописи с натуры многообразия ситуаций, моделирующих вариативные условия действительности. Практика живописи с натуры, направленная на формирование «пластичного» навыка, имеет преимущество, согласно которому она дает возможность его распространения на закономерности живописной грамоты, для которых он и не был предназначен первоначально. При этом срабатывает так называемый закон генерализации, согласно которому развитие частных навыков приводит к обобщениям, если создавать для этого необходимые условия.

В случаях, когда преподавателю удается стимулировать формирование обобщений на базе практических навыков, у обучающихся складываются определенные живописные качества и благоприятные предпосылки для активизации творческих процессов. Однако в этом случае, на наш взгляд, также возникает противоречие гипергенерализации, когда студент может перешагнуть грань и рассматривать окружающий мир в фиксированных категориях, вследствие чего теряется гибкость мышления и постепенно вырабатываются стандарты и шаблоны [6].

В заключение следует отметить, что художественно-творческая деятельность обучающихся на занятиях изобразительного искусства, исходя из общих закономерностей науки и искусства, должна воплощаться в преемственности. Это выражается в выявлении морально-этической проблематики, поисках незыблемых духовных ценностей. Формы искусства постоянно меняются, однако константой должен оставаться содержательный поиск: между процессами возникновения или расцвета определенного вида изобразительного искусства и процессами научно-исследовательского поиска, некоторыми научными открытиями и эстетическим их познанием [4, с. 43].

Изобразительное искусство, являясь специфической формой познания и преображения действительности, сущность которой состоит в том, что наблюдается контигуитивность понятия истины, правдивости с понятием красоты. Она достигается силой подражания природе, фантазией, воображением, пафосом художника посредством следования законам прекрасной образности и формы [8].

Таким образом, существенным образом увеличиваются требования к современным преподавателям [9; 10], которые осуществляют профессиональную подготовку будущих художников или педагогов изобразительного искусства. В процессе профессиональной подготовки преподавателей высшей школы надо уделять особое внимание формированию, прежде всего, направленности, основанной на восприятии изобразительного искусства как средства эстетического познания действительности.

Библиографический список

1. *Советское изобразительное искусство и архитектура 60-х – 70-х годов*. Москва, Наука, 1979.
2. Brodskaia N. *Impressionism*. New York: Parkstone Press International, 2012.
3. Quine W.V. O. *Theories and Things*. Cambridge, Mass. London, 1981.
4. Калабухова Е.В. Изобразительное искусство как средство познания мира: художественное и научное обобщение. *Культурная жизнь Юга России*. 2016; № 4 (63): 41 – 45.
5. Чернышевский Н.Г. *Избранные эстетические произведения*. Москва, 1973.
6. Хубиева З.Ю. Работа с натуры как дидактический детерминант формирования живописного видения на начальном этапе обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70 (3): 266 – 268.
7. Стариченко Д.Е. Этапы формирования живописного видения у будущих учителей изобразительного искусства. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Кострома: Костромской государственный университет, 2009; Т. 15, № 1: 61 – 65.
8. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
9. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России. Мир образования – образование в мире. 2010; № 1 (37): 11.
10. Пименова Е.В., Сёмина И.С., Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н., Дьяченко А.С. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013; № Т1: 296 – 302.

References

1. *Sovetskoe izobrazitel'noe iskusstvo i arhitektura 60-h – 70-h godov*. Moskva, Nauka, 1979.
2. Brodskaia N. *Impressionism*. New York: Parkstone Press International, 2012.
3. Quine W.V. O. *Theories and Things*. Cambridge, Mass. London, 1981.
4. Kalabuhova E.V. Izobrazitel'noe iskusstvo kak sredstvo poznaniya mira: hudozhestvennoe i nauchnoe obobschenie. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2016; № 4 (63): 41 – 45.
5. Chernyshevskij N.G. *Izbrannye `esteticheskie proizvedeniya*. Moskva, 1973.
6. Hubieva Z.Yu. Rabota s natury kak didakticheskij determinant formirovaniya zhivopisnogo videniya na nachal'nom `etape obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70 (3): 266 – 268.
7. Starichenko D.E. `Etapy formirovaniya zhivopisnogo videniya u buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. Kostroma: Kostromskoj gosudarstvennyj universitet, 2009; T. 15, № 1: 61 – 65.
8. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
9. Sorokopud Yu.V., Nizikov M.A. Determinanty modernizacii professional'noj podgotovki prepodavatelej vysshej shkoly Rossii. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2010; № 1 (37): 11.
10. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu., Sorokopud Yu.V., Uvarova N.N., D'yachenko A.S. Formirovanie imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2013; № T1: 296 – 302.

Статья поступила в редакцию 22.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-254-257

Koshkin M.A., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: max_berkut89@mail.ru*
Bykova A.D., *BA student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: alina.bykova19@mail.ru*

METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC STUDENTS' TRANSLATION COMPETENCIES (CHINESE LANGUAGE). In the following article the author examines peculiarities of training linguistic students' translation competencies and proposes several methods, which could help intensifying the process of education. The author points out that nowadays a proper training of linguists-interpreters, whose knowledges and skills are adequate to the requirements of labour market and employers, appears to be one of the most important issues. The work also provides the list of professional competencies for an interpreter, which is used in the Pacific National University. The article examines the main issues, which Chinese language linguistic students face, proposes possible solutions and methods of professional skills training, such as case method, situational tasks, the analysis of audio- or video-materials, which contain actual interpreter's work, the translation of public speech or movie fragments, training grammar analysis speed exercises, reverse translation method, source and target texts comparison. The author makes a conclusion that training universal interpreters requires mixing different methods of translation competencies development, paying special attention to the practical side of the interpreters' training.

Key words: **Chinese language, linguistics, interpreting, competencies, case method, reverse translation, pragmatic pedagogy, vocabulary, grammar.**

М.А. Кошкин*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университета, г. Хабаровск, E-mail: max_berkut89@mail.ru*
А.Д. Быкова*, студентка, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: alina.bykova19@mail.ru*

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

В данной статье авторы рассматривают особенности тренировки переводческих компетенций студентов-лингвистов и предлагают ряд методов по интенсификации процесса обучения. Авторы указывает, что в настоящее время грамотная подготовка лингвистов-переводчиков, знания, умения и навыки которых соответствуют требованиям рынка труда и работодателей, является одной из наиболее важных задач. Также они приводят перечень профессиональных компетенций переводчика, установленных в Тихоокеанском государственном университете. В данной статье рассмотрены основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты-лингвисты, изучающие китайский язык, а также предложены возможные способы решения этих проблем; представлены методы тренировки профессиональных навыков, такие как метод кейсов, ситуативные задания, анализ аудио или видеоматериала с реальной работой переводчика, перевод публичных выступлений или отрывков из кинофильмов, упражнения на тренировку скорости грамматического анализа, метод обратного перевода, сравнение отрывка переведенного текста с отрывком на языке оригинала. Авторы приходят к выводу, что для формирования универсальных переводчиков необходимо сочетать различные методы развития переводческих компетенций, особое внимание уделяя практической подготовке переводчиков.

Ключевые слова: **китайский язык, лингвистика, перевод, компетенции, метод кейсов, обратный перевод, прагматическая педагогика, лексика, грамматика.**

В современном обществе XXI века, в эпоху глобализации и развитой межнациональной экономики грамотная подготовка лингвистов-переводчиков, знания, умения и навыки которых соответствовали бы требованиям рынка труда, является одной из важнейших задач. Высококвалифицированные выпускники данного направления должны быть способны решать практические коммуникативные задачи уже сразу после окончания обучения, а это значит, что процессу подготовки студентов по профессиональным компетенциям следует уделять как можно больше внимания.

Будущему работодателю интересны, прежде всего, переводческие навыки выпускников, т.е. то, насколько успешно они справляются с задачами по переводу. Таким образом, обучение должно соответствовать принципу профессиональной направленности. Этим и обусловлен компетентностный подход, отраженный в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Исследованием значения и формирования компетенций занимались такие ученые, как Краевский В.В., Павловская А.М., Зимняя И.А., Деркач А.А., Зеера Э.Ф., Хуторской А.В. и др.

Доктор пед. наук Хуторской А. В. пишет, что «компетенция – это социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой в его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [1, с. 2]. Соответственно, профессиональные компетенции лингвистов-переводчиков – это набор требований к их профессиональной подготовке.

Общий набор профессиональных компетенций, которыми должен обладать данный специалист, весьма широк. В данной статье будет изучено развитие профессиональных компетенций, связанных с переводческой деятельностью. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.08.20 № 969 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» устанавливает, что «профессиональные компетенции определяются организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии)» [2]. Следуя логике и духу вышеуказанного приказа, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск) определил следующий набор переводческих компетенций:

1. Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания.
2. Владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях.
3. Владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способностью применять основные приемы перевода.
4. Способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм.
5. Способность оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе.
6. Способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста.
7. Владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода.
8. Владение этикой устного перевода.
9. Владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, переговоров официальных делегаций) [3].

Проблематикой подготовки переводчиков китайского языка и совершенствованием их профессиональных компетенций занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Среди них А.Ф. Кондрашевский, И.В. Войцехович, В.Ф. Щичко, И.В. Кочергин, Г.Ю. Яковлев, Фэн Цзяньчжун, А.В. Анкин, А.А. Хабаров, И.Г. Хрипунов и др.

Такие работы, как «Общественно-политический перевод» А.Ф. Кондрашевского и И.В. Войцеховича или «Китайский язык. Теория и практика перевода» Щичко В.Ф., «Предпереводческий анализ текстов на китайском языке» А.В. Скворцова, очень доступно объясняют понятийный аппарат переводчика и методологию перевода, выявляют особенности аналитической работы переводчика, обучают способам достижения эквивалентности в письменном переводе, разнообразным переводческим клише и набору часто употребляемых синтагм. Однако формат учебника или учебного пособия не может охватить весь спектр деятельности переводчика. Так, создание и совершенствование навыков устного перевода происходит непосредственно на занятиях, что и вызывает необходимость разработки методик преподавания перевода с китайского языка на русский и наоборот с учетом специфики языка. Соответственно, и преподаватели должны обладать набором дидактических приёмов и методов такой работы.

Обучение дисциплинам и методикам перевода студентов-лингвистов по программе бакалавриата начинается на более поздних этапах обучения, как правило, на третьем курсе. Студенты к этому моменту уже должны овладеть базовыми знаниями грамматики китайского языка, иметь хорошие навыки произношения и аудирования, их активный лексический запас должен состоять из тысячи (или больше) слов. Создав и закрепив у студентов необходимую основу, можно

переходить к обучению профессиональным навыкам перевода. Руководствуясь необходимостью создания соответствующих профессиональных компетенций, в учебный план, начиная с третьего курса, вводятся такие учебные предметы, как «Практический курс перевода первого иностранного языка», «Практикум устной и письменной речи в подготовке переводчика», «Интерпретация текста, теория перевода, технический перевод первого иностранного языка», «Перевод специальных текстов первого иностранного языка» и другие. Наиболее всеобъемлющими и универсальными дисциплинами, охватывающими большое число профессиональных компетенций, можно назвать «Практический курс перевода первого иностранного языка» и «Практикум устной и письменной речи в подготовке переводчика». Эти дисциплины так или иначе затрагивают все стороны деятельности будущего специалиста, и именно на примере преподавания данных дисциплин будут рассмотрены особенности и методики развития компетенций.

Исходя из принципов профессиональной направленности обучения, составитель рабочих программ по данным дисциплинам должен придерживаться прагматического подхода в выборе учебного материала. Новый словарь методических терминов и понятий определяет прагматический подход как подход к отбору языкового материала, исходящий из требований общения на иностранном языке. Для него характерны такие критерии отбора, как частотность, употребительность в речи, др. [4, с. 208].

Работая со студентами, преподавателю необходимо тщательно подходить к отбору содержания и направленности учебного материала, находить такие аудиовизуальные и письменные примеры для перевода, опыт работы с которыми пригодился бы будущим переводчикам. Это же касается и общей тематики занятий. При подборе текстов для перевода следует опираться на актуальные и аутентичные материалы. Высшими учебными заведениями нашей страны, в которых ведётся преподавание переводческих дисциплин, используются учебные, аудиовизуальные (электронные) и наглядные пособия, максимально отвечающие целям и задачам подготовки специалиста-переводчика. Примерами учебников и учебных пособий, которыми студенты и преподаватели пользуются в процессе учебных занятий, могут служить «Перевод с русского языка на китайский. Практический курс» Щичко В.Ф., «Предпереводческий анализ текстов на китайском языке» А.В. Скворцова, «Основы научно-технического перевода с китайского языка на русский» И.В. Кочергина и др.

Преподавателю дисциплин перевода необходимо проверять актуальность предъявляемых для отработки навыков перевода аудиовизуальных и письменных текстов. Учитывая живость, пластичность, интерферентность и заимствование, свойственные современным языкам, этот вопрос представляется чрезвычайно важным. Устоявшиеся клише могут меняться, появляться новые слова (особенно характерные для языка интернета, электронной торговли, СМС и пр.), в обиход входят новые аббревиатуры, тексты для практики из учебников могут достаточно быстро устаревать. Компенсировать отсутствие актуальных публицистических текстов в учебниках (например, на тему пандемии коронавируса) можно через дополнительный подбор материала действующих российских и китайских СМИ. На 2020 – 2021 учебный годы актуальными китайскими СМИ остаются «新华社» – Новостное агентство «Синьхуа», «人民日报» – газета «Женьминь Жибао» и т.д.

При работе с особенно актуальным в последние годы деловым переводом рекомендуется не останавливаться на заучивании определенных клише и фраз, а подбирать тексты контрактов или деловой переписки полностью, так как их структура, наличие сокращений и аббревиатур, а также специфического терминологического аппарата также может вызывать серьезные проблемы при работе переводчика. К тому же при оценивании работ студентов по письменному переводу необходимо учитывать не только грамотность перевода, но и то, как студент оформил свой перевод в редакторе согласно всем требованиям. Преподавателю для поддержания собственного профессионального уровня, для знакомства с современными тенденциями и новациями следует поддерживать контакты с переводческими фирмами, в том числе и для того, чтобы использовать в образовательном процессе максимально актуальные и аутентичные тексты.

Китайские специалисты, исследуя проблематику обучения переводу, отмечают ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты и начинающие переводчики. Эти трудности могут быть обусловлены факторами, не позволяющими осуществить прямой перевод. К ним Лэй Хайся в своей работе «对外汉语中不能直译的汉俄语言现象浅析» («Анализ китайских и русских языковых феноменов, прямой перевод которых невозможен при обучении китайскому как иностранному») относит различия в истории развития двух обществ; связанные с образом жизни и жизненным опытом; разницу в обычаях и традициях; в религиозных взглядах. Автор, анализируя сложности перевода слов в силу различных обстоятельств, не имеющих прямого перевода на другой язык, указывает, что «изучение таких языковых явлений, которые не могут быть переведены напрямую, может дать российским студентам более глубокое понимание культурных различий между Россией и Китаем, повысить уровень мотивации к изучению китайского языка, содействовать культурным обменам. Преподаватель китайского языка как иностранного должен больше читать, расширять свой кругозор, изучить все аспекты китайской традиционной культуры» [5].

Основываясь на опыте работы, можно предположить, что постоянный перевод письменных текстов с одного языка на другой на практических занятиях будет ошибкой. Такой прямолинейный и однобокий подход к организации занятия утомляет студентов и снижает их мотивацию к качественному выполнению поставленных преподавателем задач, к тому же список необходимых компетенций современного переводчика не ограничивается навыками письменного перевода. Высококвалифицированный специалист должен уметь ориентироваться в любой языковой ситуации, включая непосредственное общение с носителями языка, а не ограничиваться лишь письменным переводом.

Одним из интереснейших современных методов раскрытия потенциала будущих переводчиков и воспитания их универсальности является метод кейсов. Это сравнительно молодой метод, пришедший в нашу страну из США в 90-е годы XX века. В основе его лежит прагматическая педагогика Дж. Дьюи, предлагающая обучение посредством вовлечения обучающихся в те или иные жизненные ситуации [4]. Существует большое количество разновидностей данного метода. Это проект, ситуационно-ролевая игра, метод инцидента, дискуссии и т.д.

Одна из самых главных проблем, с которой сталкиваются начинающие переводчики, – это боязнь не справиться с устным переводом, подобрать эквивалент на родном языке, забыть нужные слова. В контексте развития способностей устного перевода, умений применять основные приемы перевода и владения этикой перевода хорошо зарекомендовали себя различные ситуационно-ролевые игры. Они позволяют смоделировать условия, при которых студент сможет избавиться от острых переживаний, скорректировать свое профессиональное поведение.

В качестве примера игры, направленной на совершенствование общелингвистического и профессионально-переводческого уровня, можно предложить следующую игру: на подготовительном этапе группа студентов разбивается на две команды, представляющие две стороны в бизнес-переговорах – китайскую и российскую. Каждой стороне выдается кейс с вводными данными – название компании, сколько в ней сотрудников, какие должности они занимают, какой у компании денежный оборот, на чем она специализируется, что она хочет продать или приобрести у другой стороны и на каких условиях. Студенты, представляющие российскую сторону, говорят по-русски, а представляющие китайскую, соответственно, – по-китайски. Помимо этого, из общей группы заранее выбирается один ведущий-переводчик, который не читает эти кейсы, однако заранее готовится по предложенной тематике переговоров. Во время проведения данной игры переводчик должен максимально правильно донести смысл высказывания одной стороны до другой. Итоговая задача – сделать переговоры состоявшимися. Преподаватель фиксирует уровень адекватности перевода и таким образом оценивает степень приобретённых (приобретаемых) профессиональных компетенций и подготовки студентов. Усложнить задачу можно, выделив из каждой подгруппы (от российской компании и от китайской компании) по отдельному переводчику, а также так называемых секретарей-переводчиков, в чью задачу будет входить фиксация и письменный перевод услышанного. Также следует очень внимательно отнестись к тому, чтобы студенты четко понимали важность данных мероприятий и относились к ним со всей серьезностью.

Кейсовая методика отличается разнообразием и достаточной эффективностью, однако организационное и содержательное наполнение применительно к подготовке переводчиков китайского языка ещё недостаточно разработано. Перед преподавателями переводческих дисциплин, работающих по данной методике, встаёт вопрос разработки соответствующего, максимально нацеленного набора кейсов.

Одним из вариантов ситуационных заданий является разбор работы переводчика. Студентам демонстрируется определенный аудио- или видеоотрывок, записанный во время реальной работы переводчика. Студенты прослушивают запись на языке перевода, пытаются перевести реплику сами. После этого слушают вариант, предложенный переводчиком, высказываются по поводу адекватности перевода, акцентируя внимание на наиболее сложных нюансах, анализируя удачные и неудачные фразы и приёмы, использованные в данной ситуации.

Также к таким типам заданий можно отнести перевод публичных выступлений политиков или отрывков из кинофильмов. В таком формате студентам воспроизводится определенная реплика, их задача заключается в ее переводе. Для погружения в роль переводчика каждая реплика должна повторяться один раз. После завершения речи переводимого человека преподаватель вместе со студентами производят анализ перевода, разбирают типичные ошибки и причины их появления. На начальном этапе работы с видеоматериалом (например, с кинофильмом) рекомендуется опробовать соответствующие навыки на хорошо знакомом материале, который студенты уже ранее видели на родном языке. В этом случае студент будет внутренне готов к переводу, он будет заранее знать не только саму реплику, но и то, что происходило и чём говорилось непосредственно перед сюжетом и что будет после него и, соответственно, студент будет понимать внутреннюю логику высказывания, которая может не всегда соответствовать внешнему проявлению.

К одним из наиболее простых в реализации методов тренировки переводчика относится следующий: одного из студентов вызывают к доске, другой студент или преподаватель начинает читать текст какого-либо публичного выступления с достаточно знакомой студенту лексикой. Задача вызванного студента – устно последовательно перевести данный текст. Как показывает практика, основной трудностью для студентов в этом упражнении является не столько незнание каких-либо слов, сколько проблема приспособления к манере речи разных людей, поэтому такие задания рекомендуются в качестве речевой разминки.

Учитывая достаточную специфичность китайского языка как языка изолированного типа, в котором отсутствуют флексии, изменения по родам и некоторым другим грамматическим категориями и то, что в грамматике огромную роль играют именно служебные слова, а роль письменных знаков выполняют не буквы, а иероглифы, имеется тоновая система и пр., необходимо использовать методы совершенствования компетентностей переводчиков, связанных непосредственно с особенностями китайского языка. Специфика китайского языка заключается и в обилии многозначных слов. В работе «实用俄汉汉俄翻译教程» авторы в главе «Навыки перевода» анализируют сложности работы с одним из многозначных слов:

««有» – это многозначное слово, широко использующееся в китайском языке, оно может означать «владеть», «обладать», «иметь», «пользоваться», «случиться», «существовать», «произойти», «столкнуться», добиться» и иметь др. значения, но при переводе на русский язык нужно исходить из русских языковых традиций и конкретного контекста при работе над данным словом, добавляя соответствующий глагол или убирая его в исходном оригинальном тексте либо используя другие способы передачи его значения» [6, с. 4].

При переводе (особенно письменном) с китайского на русский язык и обратно в первую очередь необходимо не столько знание лексики, сколько знание грамматической логики построения китайских предложений. Некоторый диссонанс, возникающий в процессе восприятия и трансляции текста, приводит начинающих переводчиков в замешательство. Поэтому рекомендуется предпереводческий анализ предложений начинать с разбора на уровне словосочетаний. Как отмечает А.В. Скворцов, «в дальнейшем анализ синтаксической структуры предложения транслируется на анализ переводческих трансформаций, прежде всего грамматических замен. Анализ грамматических и лексических трансформаций хотя и не способствует выработке навыков самостоятельного перевода, однако очень важен в теоретическом отношении, так как раскрывает причины, по которым дословный перевод в большинстве случаев оказывается неприемлемым» [7, с. 7]. Упражнения на отработку скорости грамматического анализа предложений позволяют научить студентов на практике различать членение предложений и делить их на небольшие отрезки, которые будет легче перевести. Приведем пример упражнения на грамматику перевода.

Студентам предъявляется отрывок текста, в котором некоторые слова заменены знаками пробела. Необходимо определить, каким членом предложения является то или иное слово или словосочетание, какой частью речи будет, вероятнее всего, представлено. Можно будет проанализировать возможность замены, удаления или упрощения текста.

Например, в сложном предложении 舞蹈演员马华彤因膝盖积液原本需要尽快手术，听说有巡演任务后主动申请参加，带伤上阵，一场演出都没有耽误 – «Танцовщице Ма Хуатун нужна была срочная операция из-за выпада в колене, но после того, как узнала о том, что назначен новый тур, она добровольно подала заявку на участие и «пошла в бой» с травмами, выступление не было отложено» заменяем некоторые части [8]. В измененном предложении 舞蹈演员马华彤因_____原本需要_____，听说有_____后_____，带伤上阵，一场演出都没有耽误 – «Танцовщице Ма Хуатун нужна была _____ из-за _____, но после того, как она узнала о том, что _____, она _____ и «пошла в бой» с травмами, выступление не было отложено» студентам будет проще ориентироваться из-за уменьшения общего количества незнакомых иероглифов, они смогут быстрее распознать грамматические конструкции, и когда им будет предъявлен оригинал предложения, они справятся с его переводом намного быстрее, определив, что первые два пропуска указывают на причину и следствие, третий пропуск – на обстоятельство времени, четвертый – на сказуемое.

Для совершенствования навыков восприятия на слух и развития устного перевода с учётом специфики китайского языка можно предложить студентам проанализировать и определить значение слов, связанных с иностранными названиями известных брендов, которые в отдельных случаях будут представлять собой фонетическую кальку, в других смысловое калькирование, дословное воспроизведение общепринятого термина или другие приёмы перевода. Например: 麦当劳 («Макдональдс»), 马自达 («Мазда»), 苹果 («Яблоко» – бренд компании Apple), 三星 («Самсунг»).

Одним из интереснейших методов тренировки саморефлексии студентов является метод обратного перевода. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Азимова Э.Г. И Щукина А.Н., это «письменный перевод текста с иностранного языка на родной язык, затем перевод этого текста на иностранный язык с последующим сопоставлением с оригиналом» [4, с. 166]. Авторы словаря указывают, что это один из активных приемов обучения.

В контексте профессиональной подготовки переводчиков предлагается следующее упражнение: одному из студентов группы дается домашнее задание, связанное с переводом текста с русского языка на китайский, после его выполнения переведенный текст дается другому студенту, изначально незнакомому с оригиналом, для обратного перевода. Сравниваются оригинал и второй перевод. Оценивать следует не то, насколько дословным получился итоговый перевод, а то, насколько адекватно передан смысл, внутренняя логика и настроение текста. Содержание текста при этом с грамматической, лексической и стилистической точки зрения должно соответствовать уровню знаний обучающегося. Данный приём также обучает способам достижения эквивалентности в переводе.

Еще одним примером совершенствования навыков переводческого мастерства и компетенций, связанных с методиками переводческого анализа, является сравнение отрывка переведенного текста с отрывком на языке оригинала. Студенту дается домашнее задание перевести фрагмент текста с русского языка на китайский. Затем вместе с его переводом группе студентов предъявляются еще четыре фрагмента других текстов на китайском языке, написанные китайскими авторами. Задача студентов – проанализировав приёмы перевода, грамматическую и лексическую трансформацию, задействованную в ходе перевода, определить, какой из пяти текстов переведен студентами, а какие написаны носителями языка. Помимо сравнения лексики студентам следует дать задание перевести все эти пять отрывков на русский язык и сделать вывод о том, кто является автором каждого фрагмента, подкрепив его примерами.

Таким образом, очевидным становится то, что следует комбинировать различные методы воспитания переводческих компетенций, так как современный рынок труда требует всесторонне развитых универсальных переводчиков. Использование учебников и учебных пособий для практики перевода следует сочетать с текстами по актуальным тематикам, меняющимися из года в год. На занятиях особое внимание следует уделять тренировке устного перевода и погружению студентов в переводческую среду посредством применения новейших методик, таких как кейс-технологии. Предложенные методы позволят интенсифицировать процесс обучения и будут способствовать эффективной практической подготовке студентов.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В, Краевского. *Вестник института образования человека*. 2016; № 1. Available at: https://eidos-institute.ru/journal/2016/100/Eidos-Vestnik2016-111-Khutorskoy.pdf
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 лингвистика.* Приказ Минобрнауки РФ от 12.08.2020 N 969. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/46992?items=1&page=11
3. *Общая характеристика основной образовательной программы. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика*. Available at: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/cb/68/cb681fd0-00c3-492a-b4ab-e56ea6edb6e9/oop-450302-tpmk.pdf
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
5. 雷海霞。对外汉语中不能直译的汉俄语言现象浅析。教育现代化。2020 年 1月 5 期. Лэй Х. Анализ китайских и русских языковых феноменов, прямой перевод которых невозможен при обучении китайскому как иностранному. *Модернизация образования*. Электронный журнал. 2020; Выпуск от 5 января. Available at: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2020&filename=JYXD202005035&v=pAz06rJmwmypVvNUnOrr%25mmd2FLtNh6IM%25mmd2BnoxRRyrS1prZILYZSY%25mmd2FB9%25mmd2FN9mkBwkEzY6k4
6. 实用俄汉汉俄翻译教程。下册/丛亚平主编：从亚平等编著。– *北京：外语教学与研究出版社*，2010.12, 195 页. *Учебник практического курса перевода с русского языка на китайский и обратно*. Пекин: Издательство «Преподавание и исследования иностранных языков», 2010; Т. 2.
7. Скворцов А.В. *Предпереводческий анализ текстов на китайском языке*: учебник. Москва: Издательство ВКН, 2016.
8. 2021; 19 марта. *Новостное агенство Синьхуа. Наложить духовную силу на меч – Воспоминания артистов о выступлениях перед ракетными войсками*. Электронная версия. 2021; 19 марта. Available at: http://www.xinhuanet.com/politics/2021-03/19/c_1127232129.htm

References

1. Hutorskoj A.V. Kompetentnostnyj podhod i metodologiya didaktiki. K 90-letiyu so dnya rozhdeniya V. V, Kraevskogo. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka*. 2016; № 1. Available at: https://eidos-institute.ru/journal/2016/100/Eidos-Vestnik2016-111-Khutorskoy.pdf
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 lingvistika.* Prikaz Minobrnauki RF ot 12.08.2020 N 969. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/46992?items=1&page=11
3. *Obschaya harakteristika osnovnoj obrazovatel'noj programmy. Napravlenie podgotovki 45.03.02 Lingvistika*. Available at: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/cb/68/cb681fd0-00c3-492a-b4ab-e56ea6edb6e9/oop-450302-tpmk.pdf
4. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.

5. 雷海霞。对外汉语中不能直译的汉俄语言现象浅析。教育现代化。2020 年 1月 5 期. L`ej H. Analiz kitajskih i russkih yazykovyh fenomenov, pryamoj perevod kotoryh nevozmozhen pri obuchenii kitajskomu kak inostrannomu. *Modernizaciya obrazovaniya*. `Elektronnyj zhurnal. 2020; Vypusk ot 5 yanvarya. Available at: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2020&filename=JYXD202005035&v=pAz06rJmwmypVvNUnOrr%25mmd2FLtNh6IM%25mmd2BnoxRRyrS1prZILYZSY%25mmd2FB9%25mmd2FN9mkBwkEzY6k4
6. 实用俄汉汉俄翻译教程。下册/丛亚平主编：从亚平等编著。– *北京：外语教学与研究出版社*，2010.12, 195 页. *Uchebnik prakticheskogo kursa perevoda s russkogo yazyka na kitajskij i obratno*. Pekin: Izdatel'stvo «Prepodavanie i issledovaniya inostrannyh yazykov», 2010; T. 2.
7. Skvorcov A.V. *Predperevodcheskij analiz tekstov na kitajskom yazyke*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo VKN, 2016.
8. 2021; 19 marta. *Novostnoe agenstvo Sin'hua. Nalozhit' duhovnuyu silu na mech – Vospominaniya artistov o vystupleniyah pered raketnymi vojskami*. `Elektronnaya versiya. 2021; 19 marta. Available at: http://www.xinhuanet.com/politics/2021-03/19/c_1127232129.htm

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-257-260

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: l.b.abdullina@strbsu.ru*
Rakhmatullina Sh.M., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, GAU DPO Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: shaura1234@gmail.ru*
Kostsova S.A., *teaching assistant, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*
Sattarova L.S., *senior teacher, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: l.s.sattarova@strbsu.ru*

FORMATION OF IDEAS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD BY THE EXAMPLE OF ZOOLOGICAL VOCABULARY. The linguistic picture of the world is understood as an integral system, which consists of separate fragments represented by lexical and semantic fields, formed by lexical units of various thematic groups. The question of the organization, conditions for combining words into thematic groups, as well as the possibility of their use in the practice of teaching younger schoolchildren in Russian lessons is relevant. The article considers possibilities of using zoological vocabulary in Russian language lessons in primary school, which allow the teacher to organize a multi-faceted work with such nominatives. The analysis of the language material is carried out on the example of the textbooks "Russian language" by authors L.F. Klimanova, T.V. Babushkina (UMK "Perspektiva"). Zoological vocabulary is a part of the lexical and semantic system of a language, consisting of a set of individual units – the names of animals, forming one of the fragments of the linguistic picture of the world.

Key words: **primary school students, language picture of the world, zoological vocabulary, lexical composition of the language.**

Л.Б. Абдуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: l.b.abdullina@strbsu.ru*
Ш.М. Рахматуллина, *канд. филос. наук, доц., ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: shaura1234@gmail.ru*
С.А. Косцова, *ст. преп., Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*
Л.С. Саттарова, *асс., Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: l.s.sattarova@strbsu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НА ПРИМЕРЕ ЗООЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Языковая картина мира понимается как нечто целостное, которое состоит из отдельных фрагментов, представленных лексико-семантическими полями, в свою очередь, образуемыми лексическими единицами различных тематических групп. Интересным представляется вопрос организации, условия объединения слов в тематические группы, а также возможности их использования в практике обучения младших школьников на уроках русского языка. В статье рассматриваются возможности использования зоологической лексики на уроках русского языка в начальной школе, которая позволяет организовать педагогу разноаспектную работу с такими номинативами. Проведен анализ языкового материала на примере учебников «Русский язык» авторов Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива»). Зоологическая лексика – часть лексико-семантической системы языка, состоящая из совокупности отдельных единиц – названий животных, образующих один из фрагментов языковой картины мира.

Ключевые слова: **младшие школьники, языковая картина мира, зоологическая лексика, лексический состав языка.**

В слове как языковой единице человек фиксирует результат познания, который является отражением объективного мира. Языковая картина мира выступает следствием переработки информации о человеке, явлениях действительности и об окружающих предметах. Необходимо целенаправленно «формировать у младших школьников представления о языковой картине мира, т.е. комплекс знаний о мире, отражающих мировоззрение народа и заключенных в языке, в значениях слов» [1, с. 16].

Современный этап развития образования и общества обусловливает наличие разнообразных источников (традиционных и новых) получения информации о мире младшими школьниками. Важно, чтобы все ресурсы опирались на научные представления, но общение только с помощью научных слов не гарантирует его коммуникативной успешности. При этом на вопрос, кто такой «колхозник», младшие школьники отвечают, что это «человек, который одевается плохо», т.е. опора на так называемый «житейский смысл», который, в свою очередь, также лежит в основе языковой картины мира. Границы научной и обыденной картин мира относительны, исследование лексического состава последней – это один из этапов в освоении научных понятий. Следует отметить, что часть ученых уравнивают данные понятия, полагая, что научное познание выступает надстройкой над обыденным в структуре мышления, обнаруживающей некоторые основополагающие принципы формирования языковых значений, выявляется общность сем, выглядевших ранее обособленными. Вопрос о языковой картине мира разрабатывался в трудах Л. Вайсгербера, Сепира-Уорфа, О.А. Корнилова, В.И. Постоваловой, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, А. Вежбицкой, Ю.А. Рылова, В.В. Красных, Ю.Д. Апресяна, В.Н. Телия и др.

Начальная школа – это первоначальное звено в овладении обучающимся языковой картиной мира и его становления как языковой личности. При этом важно освоение системного характера языка, так как слова не существуют изолированно, а взаимодействуют посредством выстраивания разнообразных отношений, что отмечал в своем труде лингвист М.М. Покровский, говоря, что « …слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе независимо от нашего сознания в различные группы, и основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [2, с. 82]. Например, словообразовательные, семантико-грамматические, семантические и др. основания объединения в систему.

Идея системности языка разрабатывалась в исследованиях В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, М.М. Покровского, А.М. Кузнецова, Л.В. Щербы, И.В. Арнольд, А.А. Уфимцевой, З.Д. Поповой, В.Г. Гак и многих других.

Освоение младшими школьниками лексической системы языка – необходимое условие для формирования языковой картины мира. Два вида отношений внутри лексической системы – парадигматические и синтагматические – позволяют организовать и упорядочить множества лексем. Изучение различных групп лексики является важным направлением в современном русском языкознании. Взгляды М.М. Покровского продолжают развитие в вопросах семантической организации слов – в теории лексико-семантических групп, тематических групп и семантических полей.

Языковая картина мира понимается как нечто целостное, которая состоит из отдельных фрагментов, представленных лексико-семантическими полями, в свою очередь, образуемыми лексическими единицами различных тематических

групп. Интересным представляется вопрос организации, условия объединения слов в тематические группы, а также возможности их использования в практике обучения младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения. В словаре терминов Т.В. Жеребило обозначено: «Тематическая группа – группа слов, включающая как слова одной и той же части речи одинаковой предметной направленности, так и слова других частей речи, необходимые для раскрытия той или иной темы» [3, с. 316]. В российском гуманитарном энциклопедическом словаре приведено следующее определение: «Тематическая группа – это выделенная в пределах семантического поля или независимо от него лексическая группировка, в которой лексика объединена по денотативному признаку, то есть по обозначению реалий действительности» [4, с. 352].

Характерной особенностью ее организации является отсутствие языковых связей между членами тематической группы. Основанием для объединения слов в тематические группы выступает классификация предметов и явлений действительности, т.е. обнаруживаются внеязыковые связи (например, весна, лето, осень; утро, день, вечер; сегодня, завтра, вчера; век, год, неделя и т.д., т.е. общее значение «длительность» =связано с понятием «время»). Так, исключение одного слова из тематической группы или изменение его значения не влияет на значения других членов данной совокупности. Тематические группы занимают важное место в лексико-семантической системе языка, позволяют объединить слова в определенные совокупности, пласты лексики, изучением которых занимаются ученые, филологи.

Интересным представляется часть лексико-семантической системы языка – зоологическая лексика, которая определяется наличием системы зоолексем – совокупности отдельных единиц, образующих один из фрагментов языковой картины мира – животный мир. Рассматриваемую лексику можно представить в виде определенных тематических групп: названия млекопитающих, названия рыб, названия насекомых, названия птиц, названия грызунов, названия пресмыкающихся и др.

Орнитологическая лексика (от греч. ornis (prnitos) – птица) – это группа слов-орнитонимов, определяющая наименование птиц и выступающая как информативный показатель их природно-биологических особенностей. В речи активно используется как прямое значение, так и переносное, метафорическое применительно к человеку. (Например, *Моя подруга – настоящая сорока. Как в школу собираться, так ты у нас – курица вареная. Жених у Настеньки замечательный, настоящий орел* и др.). Орнитонимы в различных языках изучены в исследованиях Е.В. Лысовой (2002 г.), О.В. Дубковой (2003 г.), Л.А. Булаховского (1948 г.), Н.Д. Голева (1981 г.), В.В. Лебедева (2000 г.), В.Н. Соловар (2000 г.), О.П. Сологуб (1987 г.) и др.

Энтомологическая лексика (от др.-греч. ἔντομον– насекомое) – совокупность слов, обозначающих наименование насекомых с учетом лингвистических факторов, повлиявших на их образование и функционирование. При этом используются и переносные значения слов, наблюдется явление полисемии (например, *бабочка – вид галстука, мушка – выступ на стволе оружия для прицеливания. Брат делает из мухи слона. Только прегрешения этого таракана «тянут» на большие преступления*). Вопрос изучения энтомологической лексики представлен в работах Ю.А. Кривощаповой (2007 г.), О.А. Корнилова (1993 г.), Е.В. Калединой (2002 г.), О.Г. Хабаровой (2004 г.) и др.

Ихтиологическая лексика (от др.-греч. ἰχθύς [ихти́с] – рыба) – совокупность слов, являющихся названием рыб, а также лексики рыболовной ловли, составляющей один из древнейших пластов языка, так как рыболовство было одним из первых и основных способов добывания пищи. Изучение данной тематической группы отражено в работах О.В. Халюкова, Т.В. Коломиец (1983 г.), Е.П. Куйдиной (2012 г.) и др.

Зоологическая лексика организована в соответствии с нормами и законами развития языка. Различные лексические группы становились предметами исследования ученых, методистов, по итогам работ собран богатый материал для таких разделов языкознания, как ономасиология, историческая и сравнительная лексикология, семасиология, грамматика, история языка и т.д.

Группа зоологической лексики обладает значительным потенциалом и может быть использована в процессе формирования у младших школьников русской языковой картины мира на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе.

В современных учебниках русского языка для начальной школы представлено достаточное количество зоолексем, позволяющих организовать педагогу разноаспектную работу с такими номинативами. Названия животных встречаются в текстах упражнений, в творческих заданиях, которые направлены на развитие языковой личности обучающегося.

Анализ учебников «Русский язык» авторов Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») показал использование большого количества наименований, относящихся к зоологической лексике. Рассмотрим часть заданий, которые встречаются в учебниках, и возможные формы работы над семантикой таких наименований.

Упражнение. Прочитайте тексты и определите, какой из них научный, а какой – художественный.

Гусь

Гусь – это водоплавающая птица с длинной шеей. Гуси бывают дикими и домашними. Длина гуся может доходить до одного метра, а вес – до одного килограмма.

Белый гусь.

Белый гусь был самой важной птицей на всем лугу. Ходил он важно, неторопливо опуская лапы в грязь и умудряясь не замарать ни одного перышка. Он никогда не бежал, даже если з ним пыталась гнаться собака. Гусь всегда высоко держал свою шею, будто нес на голове стакан воды. (Е. Носов).

Какой из этих текстов может быть использован в энциклопедии или в школьном учебнике, а какой – в рассказе? [5, с. 33].

Работа над данным упражнением ориентирована на такой предметный результат обучения, как умение определять стили текста – научный, художественный, отличать их между собой на основе особенностей каждого. В научно-познавательном тексте описываются точные научные факты, приводится описание образа жизни того или иного животного как представителя своего вида (научная картина мира), подобную информацию можно найти в энциклопедии. В художественном тексте птица изображена с помощью выразительных слов, ярких образов. В результате выполнения представленного задания у обучающегося в сознании формируется обобщенное представление о гусе в собственной языковой картине мира.

В рубрике «Словесное творчество» представлено упражнение по теме «Текст-рассуждение».

Откуда пришло слово?

Знаете ли вы, почему маленькая рыбка называется «пескарь»?

Присмотритесь к этой рыбке. Она живет в речке с песчаным дном. Подолгу она роется в песке. Там рыбка выискивает себе пищу. Вот поэтому она и называется «пескарь» [5, с. 84].

В упражнении показана иллюстрация, указана родовая принадлежность: рыба, рассматриваемое слово «пескарь» является производным, необходимо обращение к семантике производного слова. Наименование рыбе дано на основе особенностей поведения, таким образом, обучающимися усваивается один из принципов формирования языковых значений.

Доказательный характер работы представлен в упражнении:

– *Курицу нельзя назвать птицей, потому что она плохо умеет…*

– *Курица – это птица, потому что у нее есть…* [6, с. 10].

Учащиеся, опираясь на собственные представления, знания приводят аргументы на предложенные тезисы.

Зоолексемы помогают организовать работу над обобщающими понятиями.

Домашние животные: корова, …

Дикие животные: волк, … [5, с. 234].

Сорока, ворона, воробей – это …[5, с. 38].

При работе над частями речи, понятиями «одушевленные», «неодушевленные» имена существительные (например, *выпиши имена существительные одушевленные и неодушевленные: медведь, сорока, лягушка, мак, дуб, магазин,…)*, над категорией числа и др. также используется лексика фауны.

Выполняя задание упражнений, знакомясь с представленным текстом, обучающиеся усваивают сведения об объективном мире, дополняется языковая картина мира.

Язык подарков у животных.

Животные довольно часто пользуются языком подарков. Самец чайки, подыскивая себе подругу, ловит рыбу и отдает ее самочке. Паук несет паучихе упакованную в паутину муху. Пингвин преподносит пингвинихе целую кучу камешков, а американский свиристель дарит самочке-свиристелихе ягодки. Подарки животные приносят не для еды, а для «разговора», чтобы выразить свою любовь, желание вместе вить гнездо, выводить потомство. (Ю. Дмитриев) [5, с. 146].

Рассматриваемый языковой материал позволяет организовать работу над морфемной структурой слова, акцентируя внимание на то, что лексическое значение слова также зависит от словообразовательных элементов (например, *паук – паучиха – паутина; пингвин – пингвиниха; свиристель – самочка-свиристелиха).*

Для знакомства с текстом-описанием эффективным языковым материалом выступает описание животных.

Такса.

Какое веселое, кривоногое создание эта такса! У таксы черная или коричневая шерсть, длинные висячие уши и умные глаза. С таксой хозяин может ничего не бояться, она всегда готова защитить его.

Издавна таксу использовали для охоты на барсука. Барсук прячется в своей глубокой норе. Такса легко попадает в укрытие зверя, потому что у нее короткие ноги и узкое тело. Она выгоняет барсука из норы [6, с. 134].

Отвечая на вопросы, знакомясь с текстом, учащиеся пополняют языковую картину мира.

Для изучения темы «Состав слова» представлен следующий языковой материал:

Котя, котенька, коток,

Котя – серый животок!

Приди, котик, ночевать,

Нашу деточку качать! [6, с. 42].

Сходны ли эти слова по значению? Имеют ли они общую часть в написании? Можно ли выписанные слова назвать словами-родственниками? В чем их сходство?

Нахождение общей части в словах: *лисенок, тигренок, котенок, мамонтенок, слоненок, страусенок, китенок, кенгуренок, олененок* [6, с. 44].Задание такого плана формирует представление, что общая часть в словах может находиться и после корня. Обучающимися усваиваются способы образования названий детенышей, самок животного, правильные их наименования.

Жарким днем лесной тропой

Звери шли на водопой.

За мамой-слонихой топал слоненок.

За мамой-лисицей крался лисенок.

За мамой-ежихой катился ежонок.

За мамой-медведицей шел медвежонок. (А. Екимцев) [6, с. 46].

Изучая явление омонимии, используются слова *бык, овсянка*. Бык – вид парнокопытного млекопитающего, бык – промежуточная опора моста или гидротехнического сооружения (плотины, водосброса и т.п.). Обучающиеся, выполняя дополнительное задание, используя толковые словари, могут подобрать другие слова-омонимы в наименованиях животных (*ласка, рысь, пеночка, лисички, норка и др.*).

Изучение однородных членов предложения, расстановка знаков препинания:

Скворцы жаворонки журавли гуси улетают от нас осенью (дифференциировка родового понятия, закрепляется представление о перелетных птицах).

В городе на зиму остаются синицы воробьи галки и вороны (дифференциировка родового понятия – зимующие птицы)[5, с. 93].

Богатый языковой материал дает использование слов, обозначающих животных, при изучении устойчивых сочетаний слов.

У нас дома живет большой пушистый кот.

Мой сосед не любит читать, у него дома книг кот наплакал.

– *Действительно ли речь идет о коте, который плакал? Какое значение имеет словосочетание кот наплакал?* [6, с. 36].

Таким образом, в учебнике «Русский язык» УМК «Перспектива» разноаспектно организована работа по использованию зоологической лексики, которая позволяет эффективно формировать предметные, личностные и метапредметные результаты обучения.

Далее представлены упражнения и варианты работы с номинациями насекомых, ареалом распространения которых является гора Торатау в Республике Башкортостан.

Упражнение. Определите падеж имени прилагательного.

1 вариант

По дороге на вершину горы Торатау я видел богомола обыкновенного. Это редкий вид насекомого. У богомола вытянутое тело, голова треугольной формы, большие глаза, сильные ноги, две пары крыльев, окрас зеленого цвета. Он не заметен в густой траве. Богомол питается другими насекомыми, а также мелкими птицами, лягушками.

2 вариант

В геопарке Торатау обитает медянка обыкновенная. Эта неядовитая змея занесена в Красную книгу Башкортостана. На спине темная полоса, окраска бурового цвета, глаза желтые или красные. Живут на солнечных опушках, сухих лугах в чужих норах, не любят сырые места. Питаются медянки ящерицами, мышами, полёвками и мелкими птицами.

Для выполнения данного задания учащиеся соблюдают определенный алгоритм:

1. Находят имена существительные и зависимые от них имена прилагательные (например, *богомола обыкновенного*).
2. Вспоминают, что падеж имени прилагательного зависит от падежа имени существительного.
3. Вспоминают, как определить падеж имени существительного. Необходимо найти слово, от которого будет задан вопрос к имени существительному (*видел (кого?) богомола* – винительный падеж).
4. Делается вывод, что имя прилагательное *обыкновенного* также винительного падежа.

Представленное задание направлено на закрепление умения определять падеж имени прилагательного, также на знакомство со сведениями о представителях Красной книги, развитие интереса младших школьников и желания узнать больше о фауне родного края.

Задание. Измените слова по падежам: палочник, махаон, стрекоза, аполлон, богомол и др.

Задание формирует умение изменять имена существительные по падежам, при этом обучающиеся с помощью многократного повтора запоминают виды редких насекомых, обитающих на территории Республики Башкортостан. Возможна организация лексико-семантической работы, при этом усвоение значения слов происходит по-разному в зависимости от лексико-грамматических свойств изучаемого слова. Например, это могут быть наглядные приемы семантизации, указание на родовидовые отношения и, соответственно, их признаки, обращение к семантике производящего слова и значения словообразовательной морфемы.

Например, *богомол обыкновенный*. Один из способов семантизации – показ иллюстрации с уточнением лексического значения слова. Выясняется родовая принадлежность – хищное насекомое с передними конечностями, используемыми для хватания пищи. Слово «богомол» – производное. «На какие слова похоже наименование насекомого?» (Бог, молиться.) «Почему так назвали, как вы думаете?» (Такое название богомол получил благодаря специфической позе, которую он принимает во время охоты – складывает передние ноги вверх, стоит часами, выжидая жертву, похоже на молитвенно сложившего руки человека.)

Можно задать вопрос «Кто это – степная дыбка?». Немногие обучающиеся смогут дать правильный ответ, тем самым смотивировать поиск решения. Педагог может предложить учебный проект, который имеет междисциплинарный характер, на тему «Почему дыбка и почему степная?». Для того чтобы ответить на поставленную задачу, ученикам необходимо добыть сведения о данном представителе фауны, изучить особенности внешнего облика, места обитания. При этом узнают, что ареал и общая численность стремительно сокращается из-за разрушения мест существования степной дыбки. Поэтому насекомое занесено в Красную книгу Башкортостана, Российской Федерации, Европейский Красный список и др. Таким образом, дополнительно создаются условия для бережного отношения к природе, охраны окружающей среды. Интегрированный характер такого учебного проекта очевиден. По итогам мини-исследования отвечают на поставленный вопрос: «Почему то или иное насекомое так названо?» Наименования многих животных обладают внутренней формой, т.е. отражает осмысление человеком реалий окружающей среды. Например, место обитания, форму, цвета, особенности строения и т.д. Либо предлагаются два – три проекта, каждая группа обучающихся отвечает на собственный поставленный вопрос (например, происхождение названий насекомых горы Торатау: альпийский усач, степная дыбка, обыкновенный богомол и др.).

Работу по данной теме можно превратить в большой исследовательский проект.

При этом формируются и универсальные учебные действия, такие как:

– «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления;

– формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

– использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;

– овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

– готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [3].

Спектр вариантов работы с языковым материалом, характеризующим специфические виды животных, разнообразен. Тесная взаимосвязь зоологической лексики с историей, мышлением и этнографией народа также прослеживается и оправдывается необходимость работы над указанной темой. Изучение зоологической лексики, т.е. названий животных, которые активно используются современной лингвистикой, играет значительную роль в процессе формирования языковой картины мира. При изучении родного языка у младшего школьника формируется более объемная картина мира.

Библиографический список

1. Лихачев С.Ю. Формирование у младших школьников представлений о языковой картине мира. *Начальная школа*. 2017; № 1: 16 – 19.
2. Покровский М.М. *Семасиологические исследования в области древних языков*. Москва, 1986.
3. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим, 2010.
4. *Российский гуманитарный энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
5. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. *Русский язык. 3 класс*. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2014; Ч. 1.
6. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. *Русский язык. 2 класс*. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2012; Ч. 2.
7. *Об утверждении и введении в действие Федерального государственного стандарта начального общего образования*. Приказ МО и науки РФ № 373 от 06 октября 2009. Available at: https://base.garant.ru/197127/

References

1. Lihachev S.Yu. Formirovanie u mladshih shkol'nikov predstavlenij o yazykovoj kartine mira. *Nachal'naya shkola*. 2017; № 1: 16 – 19.
2. Pokrovskij M.M. *Semasiologicheskie issledovaniya v oblasti drevnih yazykov*. Moskva, 1986.
3. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Piligrim, 2010.
4. *Rossijskij gumanitarnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
5. Klimanova L.F., Babushkina T.V. *Russkij yazyk. 3 klass*. Uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnom nositele: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2014; Ch. 1.
6. Klimanova L.F., Babushkina T.V. *Russkij yazyk. 2 klass*. Uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnom nositele: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2012; Ch. 2.
7. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie Federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz MO i nauki RF № 373 ot 06 oktyabrya 2009. Available at: https://base.garant.ru/197127/

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 373.3.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-260-264

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Rybin D.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of MIA RF (Barnaul, Russia), E-mail: pescados@inbox.ru*
***Nikurdina I.I.**, Head of MBDOU "Kindergarten No. 223" (Barnaul, Russia), E-mail: inikurdina@mail.ru*

DEVELOPMENT OF VISUAL AND IMAGING THINKING OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES: RESULTS OF EXPERIMENTAL AND EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION. The authors describe the organization of experimental activities of a preschool educational institution related to a specific request from educators and parents of older preschool children: unsatisfactory preparation for schooling. An analysis of the literature on the problem of the development of thinking in preschool age will allow the authors to conclude that it is visual-figurative thinking that is the basis for the formation of readiness for school. Also, on the basis of data from other studies, the idea arose that didactic games are most effective in the development of visual-figurative thinking, indirectly preparing children for mastering program material in primary school. In this regard, an experimental study is carried out, the results of which for a fairly short period of time demonstrated the effectiveness of this particular group of exercises.

Key words: **visual-figurative thinking, senior preschool age, didactic games, experimental activity.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Д.Н. Рыбин**, канд. психол. наук, доц., ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД РФ» г. Барнаул, E-mail: pescados@inbox.ru*
***И.И. Никурдина**, зав. МБДОУ «Детский сад № 223», г. Барнаул, E-mail: inikurdina@mail.ru*

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Авторами описана организация опытно-экспериментальной деятельности дошкольного образовательного учреждения, связанная с конкретным запросом, поступившим от воспитателей и родителей старших дошкольников: неудовлетворительная подготовка к школьному обучению. Анализ литературы по проблеме развития мышления дошкольного возраста позволит авторам сделать вывод о том, что именно наглядно-образное мышление является базой для формирования готовности к школе. Также на основе данных других исследований возникла идея о том, что дидактические игры наиболее эффективны в развитии наглядно-образного мышления, косвенно подготавливая детей к освоению программного материала в начальной школе. В связи с этим проведено опытно-экспериментальное исследование, результаты которого за достаточно короткий промежуток времени продемонстрировали эффективность именно данной группы упражнений.

Ключевые слова: **наглядно-образное мышление, старший дошкольный возраст, дидактические игры, опытно-экспериментальная деятельность.**

В дошкольном возрасте познание окружающей действительности происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме, усвоение которой подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствующей развитию у него мышления. Под наглядно-образным мышлением понимают такой вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и являющимся доминирующим у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Л.Н. Вахрушева отмечает, что к 4 годам ребенок уже сопровождает словами свои действия, как бы осуществляя мысли вслух, а в 5 лет он в состоянии устанавливать причинно-следственные связи. В решении поставленных задач он использует зрительные представления. Одним из главных отличий данного этапа от предыдущих является то, что ребенок использует только те образы, которые применимы именно к той задаче, которая решается в данный момент [1]. Это можно проследить и в рисунках детей: они изображают общие свойства предмета, упуская из внимания его частные характеристики. Например, рисуя на листе бумаги домик, ребенок изображает основание и крышу, не учитывая при этом тот факт, что у домика есть еще и окна, двери и другие детали интерьера.

Если перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств и отношений, которые нельзя наглядно представить, то образные формы приобретают ограниченность. Такой тип задач описал знаменитый швейцарский психолог Ж. Пиаже, назвав их «задачами на сохранение количества вещества» [2, с. 143]. Например, если предложить ребенку посмотреть на два одинаковых шарика из пластилина, а затем один из них на глазах ребенка превратить в лепешку, то ребенок при ответе на вопрос о том, где пластилина больше, ответит, что в лепешке.

Очень важной особенностью наглядно-образного мышления является установление непривычных сочетаний предметов и их свойств. В работе М. Вейтгермера выделяются три типа оперирования образами: представление предмета в различных пространственных положениях; преобразование структуры и пространственного положения начального образа; построение нового образа на основе сложных преобразований исходных образов [3].

По мнению Я.И. Полуниной, итоговая точка интеллектуального развития ребенка является высшей формой наглядно-образного мышления, опираясь на которую дошкольник получает возможность вычленить наиболее существенные свойства и взаимосвязь между предметами окружающей действительности, без особого труда понимать схематические изображения и успешно пользоваться ими [4]. Вместе с тем в литературе отмечается, что высшей формой наглядно-образного мышления является наглядно-схематическое мышление, которое отражается в схематизме детского рисунка, умении использовать во время решения той или иной задачи схематические изображения, тем самым создавая больше возможностей для освоения и познания внешнего мира, будучи средством для создания дошкольником модели разных предметов и явлений [5].

Вместе с тем воспитатели и родители старших дошкольников говорили о факте недостаточной успешности формирования готовности к школе, связанной именно с сформированностью наглядно-образного мышления, при этом следует отметить, что это были дети с нормативным развитием, не состоящие на учете у невролога. Учитывая тот факт, что у дошкольников наглядно-образное мышление является доминирующим над остальными видами мышления, следует сделать вывод о том, что, от того, на каком уровне развития находится образное мышление, будет зависеть готовность ребенка к учебе в школе

Таблица 1

Тематический план проведения дидактических игр,
направленных на развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников

Неделя	Название игры	Цель
Подготовительный этап. Цель – научить детей старшего дошкольного возраста выполнять действия с образами.		
1 неделя	«Мы обедаем», «Собираемся в школу», «Готовим подарок маме»	Цель – развитие умение выбрать предмет-заместитель, научить детей мыслить образами
	«Собираем грибы и ягоду», «Лакомимся фруктами»	Цель – умение сопоставить предмет и его образ, развитие аналитико-синтетической деятельности
Основной этап. Цель – развитие наглядно-образного мышления.		
2 – 4 недели	Дидактическая игра «Змейка»	Цель – развитие ассоциативного мышления.
	Дидактическая игра «Поиск предмета»	Цель – развитие образного мышления.
	Дидактическая игра «Портрет»	Цели: Учить детей видеть в схематичном изображении предметов знакомые образы. Закрепить умение различать понятия величины: большой, чуть меньше и самый маленький. Упражнять в умении различать геометрические фигуры. Развивать навык ориентировки на листе
	Дидактическая игра «Слова ходят парами»	Цель – развитие наглядно-образного мышления, развитие ассоциативного мышления
	Дидактическая игра «У кого что?»	Цель – развитие ассоциативного мышления. Учить детей видеть в схематичном изображении предметов знакомые образы
	Дидактическая игра «Кто что сказал?»	Цель – развитие образного мышления
	Дидактическая игра «Цвета»	Цель – развитие наглядно-образного мышления. Учить детей видеть в схематичном изображении предметов знакомые образы
	Дидактическая игра «Пары картинок (мнемотаблица)»	Цель – развитие наглядно-образного мышления. Учить детей видеть в схематичном изображении предметов знакомые образы
Заключительный этап		
5 неделя	Дидактическая игра «Несуществующее животное»	Цель: закреплять умения мыслить ассоциативно, образами. Учить детей видеть в схематичном изображении предметов знакомые образы
	Дидактическая игра «Выдумай историю»	Цель: закреплять умения мыслить ассоциативно, образами, развитие ассоциативного мышления

и освоению школьной программы. Именно эту идею мы выбрали в качестве основной, планируя развивающую среду ДОУ по формированию готовности к школьному обучению.

Опираясь на данные Е.П. Поляковой, в качестве основы для формирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности ДОУ мы выбрали дидактическую игру. Исследователь отмечает, что процессе ее реализации у дошкольников формируется тесная связь между практическим опытом и наглядно-образными представлениями, эта связь отражается в речевых высказываниях детей, которые фиксируют свой опыт и обобщают его результаты, что способствует развитию наглядно-образного мышления [6].

Для выявления уровня наглядно-образного мышления дошкольников проведено констатирующее его измерение. В исследовании использовались следующие методики, направленные на диагностику наглядно-образного мышления: методика «Жили-были» (автор Н.И. Гуткина); методика «Наглядно-образное мышление» (автор Ю.С. Белополова), методика «Волшебные очки» (автор Н.И. Гуткина) как наиболее зарекомендовавшие себя на практике [7]. Данные методики были выбраны нами также и с позиции нейропсихологического подхода к диагностике [8].

На формирующем этапе работы с детьми старшего дошкольного возраста был использован комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления. Работа проводилась поэтапно в течение 4-х месяцев во время самостоятельной деятельности детей в ДОУ. Первый этап – подготовительный. Цель – научить детей старшего дошкольного возраста выполнять действия с образами. На данном этапе мы учили старших дошкольников выполнять определенные игровые действия не с предметами, а их заместителями. При этом ребенок должен был самостоятельно выбирать предметы-заместители. Ежедневно использовалась дидактическая игра «Мы обедаем». Цель – развитие умения выбрать предмет-заместитель, научить детей мыслить образами. Воспитатель совместно с детьми составлял меню воображаемого обеда (каждый день разное). Задача детей – подобрать самостоятельно предметы-заместители для придуманного меню. Например, один ребенок взял мяч вместо арбуза, у другого детали от пирамидки служили баранками и т.д., также на данном этапе были использованы следующие игры: «Собираемся в школу», «Готовим подарок маме», «Собираем грибы и ягоду», «Лакомимся фруктами», «Портрет» и т.д.

Второй этап – основной. Цель – развитие наглядно-образного мышления. На данном этапе в работе с дошкольниками был использован следующий комплекс дидактических игр: «Змейка», «Поиск предмета», «Слова ходят парами», «У кого что?», «Кто что сказал?», «Цвета», «Пары картинок (мнемотаблица) и т.д.

На заключительном этапе был использован комплекс дидактических игр на закрепление умения старших дошкольников мыслить образами: «Несуществующее животное», «Выдумай историю», «Продолжи рисунок».

Тематический план проведения комплекса дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста, приведен в табл. 1.

Также проводилась работа с родителями детей старшего дошкольного возраста. С родителями были проведены следующие мероприятия: консультации «Значение наглядно-образного мышления для развития ребенка дошкольного возраста» и «Как развивать наглядно-образное мышление в кругу семьи», оформлена стендовая информация «Играем вместе с детьми. Картотека дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников в условиях семьи».

Таким образом, формирующий этап исследования проходил в течение 5 недель и был разбит на подготовительный (1 неделя), основной (3 недели) и заключительный (1 неделя) этапы. На каждом этапе в соответствии с тематическим планированием со старшими дошкольниками воспитатель применял комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления. Проводилась соответствующая работа и с родителями старших дошкольников. Всего за время проведения формирующего этапа с детьми старшего дошкольного возраста воспитателем был проведен комплекс дидактических игр, состоящий из 24 игр. Мы считаем, что для выявления эффективности комплекса дидактических игр такого временного отрезка достаточно, хотя, предполагаем, что существенной количественной и качественной трансформации результатов может не наблюдаться.

После проведения формирующего этапа работы, в процессе проведения которого был использован комплекс дидактических игр для развития нагляд-

Таблица 2

Сравнительные результаты по методике «Жили-были» Н.И. Гуткиной
в экспериментальной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	0	0	3	30
Средний	5	50	5	50
Низкий	5	50	2	20

но-образного мышления у старших дошкольников, были повторно использованы диагностические методики, направленные на определение особенностей развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп.

Обобщенные результаты представлены в табл. 2 – 3 и рис. 1 – 2.

Согласно данным табл. 2, применение методики «Жили-были» Н.И. Гуткиной в экспериментальной группе позволило получить следующие результаты: высокий уровень развития наглядно-образного мышления и обобщения – выявлен у 3 детей (30%): положительная динамика составила +30% (3 дошкольников); средний уровень имеют 5 детей (50%); низкий уровень – у 2 детей (50%).

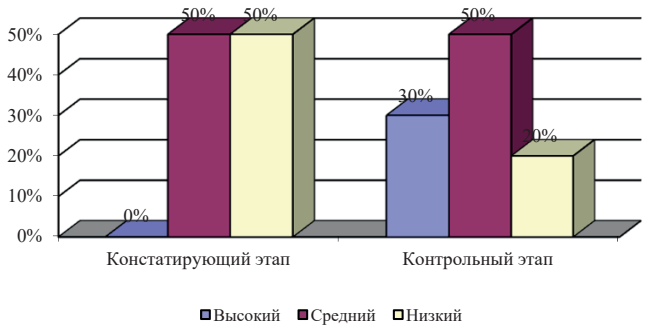


Рис. 1. Результаты изучения уровня развития наглядно-образного мышления по методике «Жили-были» Н.И. Гуткиной на контрольном этапе в экспериментальной группе (в % от общего числа детей)

Данные рис. 1 показывают, что в экспериментальной группе прослеживается значительная положительная динамика в развитии наглядного образного мышления у старших дошкольников: высокий уровень – 30% (на констатирующем этапе старших дошкольников, имеющих высокий уровень развития наглядно-образного мышления, не было выявлено).

Таблица 3

Результаты по методике «Жили-были» Н.И. Гуткиной в контрольной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	70	8	80
Низкий	3	30	2	20

Согласно данным табл. 3, применение методики «Жили-были» Н.И. Гуткиной в контрольной группе старших дошкольников позволило получить следующие результаты: высокий уровень развития наглядно-образного мышления и обобщения не выявлен; средний уровень показали 8 (80%) старших дошкольников: положительная динамика составила 10% (1 ребенок); низкий уровень – у 3 (30%) старших дошкольников с ЗПР.

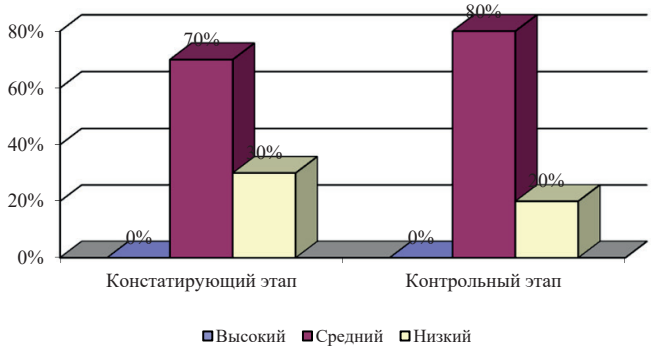


Рис. 2. Результаты изучения наглядно-образного мышления по методике «Жили-были» Н.И. Гуткиной на контрольном этапе в контрольной группе (в % от общего числа детей)

Высокий уровень развития наглядно-образного мышления имеют 3 дошкольников, что составляет 30% от общего количества дошкольников экспериментальной группы, задействованных в обследовании. Дошкольники с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления при создании готового образа в помощи педагога не нуждаются. Дети самостоятельно актуализируют личный опыт, отбирают знакомые признаки и синтезируют из них совершенно новый образ.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления продемонстрировали 5 дошкольников (50%) экспериментальной группы и 8 (80%) старших дошкольников контрольной группы. Дети со средним уровнем развития наглядно-образного мышления способны называет оригинальные и выразительные образы только при содействии педагога, после наводящих вопросов. Они не могут самостоятельно актуализировать личный опыт, отобрать знакомые признаки и синтезировать из них совершенно новый образ.

Низкий уровень развития наглядно-образного мышления имеют 2 дошкольников с экспериментальной группы, что составляет 20% и 2 (20%) старших дошкольников контрольной группы. Дошкольники с низким уровнем не могли назвать образ даже после наводящих вопросов, по-прежнему испытывают затруднения, что сказывается на словесной характеристике задуманного объекта.

Опишем результаты, полученные по методике Ю.С. Белополовой «Наглядно-образное мышление» на контрольном этапе эксперимента. Обобщенные результаты контрольного этапа приведены в табл. 4 – 5 и рис. 3 – 4.

Таблица 4

Сравнительные результаты по методике «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой в экспериментальной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	0	0	4	40
Средний	6	60	6	60
Низкий	4	40	0	0

Согласно данным табл. 4, применение методики «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой на контрольном этапе в экспериментальной группе дало следующие результаты: высокий уровень развития наглядно-образного мышления выявлен у 4 детей (40%): положительная динамика составила +40% (4 дошкольника); средний уровень – у 6 детей (60%); низкий уровень не выявлен.

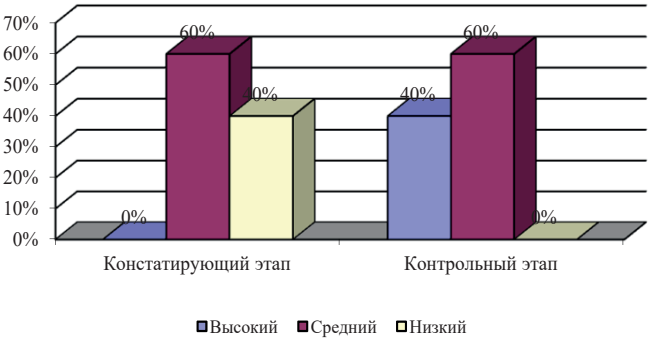


Рис. 3. Результаты изучения наглядно-образного мышления по методике «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой на контрольном этапе в экспериментальной группе (в % от общего числа детей)

Данные рис. 3 показывают, что в экспериментальной группе прослеживается значительная положительная динамика в развитии наглядного образного мышления у старших дошкольников: высокий уровень – 40% (на констатирующем этапе старших дошкольников, имеющих высокий уровень развития наглядно-образного мышления, не было выявлено).

Таблица 5

Сравнительные результаты по методике «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой в контрольной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	70	8	80
Низкий	3	30	2	20

Согласно данным табл. 5, применение методики «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой на контрольном этапе в контрольной группе позволило получить следующие результаты: высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен; средний уровень – у 8 детей (80%): положительная динамика составила +10% (1 ребенок); низкий уровень – у 2 детей старшего дошкольного возраста (20%).

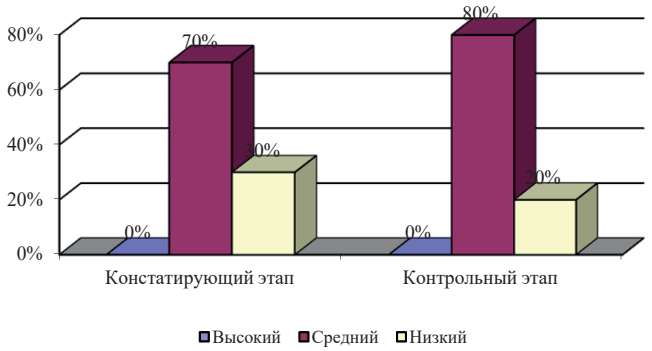


Рис. 4. Результаты изучения наглядно-образного мышления по методике «Наглядно-образное мышление» Ю.С. Белополовой в контрольной группе (в % от общего числа детей)

Дошкольники с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления (4 дошкольников экспериментальной группы – 40%) владеют основными логическими операциями. Умеют мысленно устанавливать сходства и различия предметов по существенным признакам.

Дошкольники со средним уровнем развития наглядно-образного мышления (6 дошкольников экспериментальной группы – 60%, 8 старших дошкольников контрольной группы – 80%) владеют такими логическими операциями, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация.

Обобщенные результаты по методике «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной представлены в табл. 6 – 7 и рис. 5 – 6.

Таблица 6

Сравнительные результаты по методике «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной в экспериментальной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
Высокий	0	0	2	20
Средний	5	50	6	60
Низкий	5	50	2	20

Согласно данным табл. 9, применение методики ««Волшебные очки» Н.И. Гуткиной в экспериментальной группе позволило получить следующие результаты: высокий уровень выявлен у 2 детей (20%): положительная динамика составила +20% (2 дошкольника); средний уровень выявлен у 6 детей (60%); низкий уровень – у 2 детей (20%).

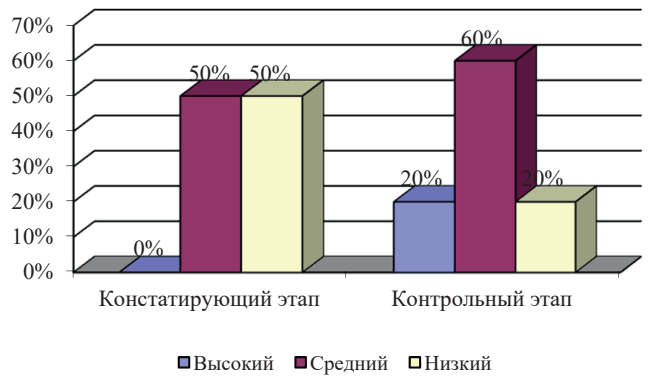


Рис. 5. Результаты изучения уровня развития наглядно-образного мышления по методике «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной в экспериментальной группе на контрольном этапе (в % от общего числа детей)

Данные рис. 5 показывают, что в экспериментальной группе прослеживается значительная положительная динамика в развитии наглядного образного мышления у старших дошкольников: высокий уровень – 20% (на констатирующем этапе старших дошкольников, имеющих высокий уровень развития наглядно-образного мышления, не было выявлено).

Таблица 7

Сравнительные результаты по методике «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной в контрольной группе

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол.чел.	%	Кол.чел.	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	8	80	9	9
Низкий	2	20	1	10

Согласно данным табл. 7 применение методики «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной на контрольном этапе в контрольной группе дало следующие результаты: высокий уровень развития наглядно-образного мышления – не выявлен; средний уровень – 9 детей (90%): положительная динамика составила – +10% (1 ребенок); низкий уровень – 1 старший дошкольник (10%);

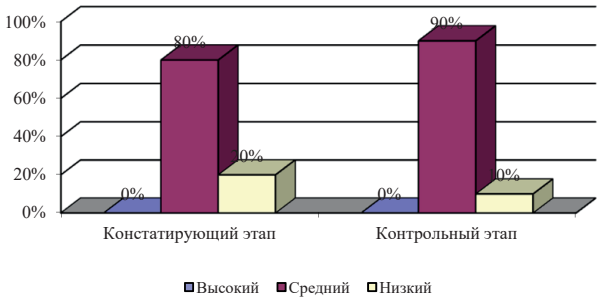


Рис. 6. Результаты изучения уровня развития наглядно-образного мышления по методике «Волшебные очки» Н.И. Гуткиной на контрольном этапе в контрольной группе (в % от общего числа детей)

Высокий уровень развития наглядно-образного мышления на контрольном этапе имеют 2 детей, что составляет 20% от общего количества дошкольников, задействованных в обследовании. Средний уровень развития наглядно-образного мышления продемонстрировали 6 детей (60%) и 9 (90%) старших дошкольников контрольной группы. Дети со средним уровнем развития наглядно-образного мышления называют оригинальные и выразительные образы только при содействии педагога, после наводящих вопросов. Низкий уровень развития наглядно-образного мышления по-прежнему имеют 2 дошкольников экспериментальной группы, что составляет 20%, и 1 ребенок (10%) контрольной группы. Дети с низким уровнем не могли назвать образ даже после наводящих вопросов, испытывают затруднения, что сказывается на словесной характеристике задуманного объекта.

Обобщенные данные по всем методикам для обеих групп представлены в табл. 8. Согласно ее данным, в экспериментальной группе прослеживается значительная положительная динамика в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста по всем трем методикам. На контрольном этапе выявлена группа детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления, на констатирующем этапе таких детей не было. В контрольной группе также прослеживается положительная динамика, однако только в развитии среднего уровня наглядно-образного мышления. На контрольном этапе по-прежнему не выявлены старшие дошкольники с высоким уровнем.

Таким образом, обобщая анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, мы наблюдаем положительную динамику в экспериментальной и слабую – в контрольной группах. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что использование комплекса дидактических игр для развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста является эффективным, и, соответственно, дидактические игры можно использовать как основу для его развития в контексте подготовки к школе.

Таблица 8

Обобщение результатов диагностики по всем методикам в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы (в % от общего числа)

№	Название методики	Опытно-экспериментальная группа						Контрольная группа					
		До ОЭР			После ОЭР			До ОЭР			После ОЭР		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	Методика «Жили-были» (автор Н.И. Гуткина)	0	50	50	30	50	20	0	70	30	0	80	20
2	Методика «Наглядно-образное мышление» (автор Ю.С. Белополова)	0	60	40	40	60	0	0	70	30	0	80	20
3	Методика «Волшебные очки» (автор Н.И. Гуткина)	0	50	50	20	60	20	0	80	20	0	90	10

Библиографический список

1. Вахрушева Л.Н. Развитие механизмов мышления у детей дошкольного возраста. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; № 20: 7 – 11.
2. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология*. Перевод с французского. Москва: Просвещение, 1969.
3. Вертгеймер М. *Продуктивное мышление*. Москва: АСТ, 2015.
4. Полунина Я.И. Исследование уровня развития наглядно-образного мышления дошкольников. *Вестник современных исследований*. 2018; № 10.7 (25): 96 – 97.
5. Веккер Л.М. *Психика – речь – сознание*. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
6. Полякова Е.П. Дидактическая игра как метод развития мышления старших дошкольников. *Авангард науки*. 2018; № 1 (1): 26 – 28.
7. Шаудинис И.В. Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. *Вестник экспериментального образования*. 2017; № 1: 24 – 34.
8. Гончаров О. А. Методы исследования наглядно-образного мышления в нейропсихологии. *Современные гуманитарные исследования*. 2015; № 6 (67): 175 – 182.

References

1. Vahrusheva L.N. Razvitie mehanizmov myshleniya u detej doshkol'nogo vozrasta. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; № 20: 7 – 11.
2. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy: Psihologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologiya*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Prosveschenie, 1969.
3. Vertgejmer M. *Produktivnoe myshlenie*. Moskva: AST, 2015.
4. Polunina Ya.I. Issledovanie urovnya razvitiya naglyadno-obraznogo myshleniya doshkol'nikov. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2018; № 10.7 (25): 96 – 97.
5. Vekker L.M. *Psihika – rech' – soznanie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
6. Polyakova E.P. Didakticheskaya igra kak metod razvitiya myshleniya starshih doshkol'nikov. *Avangard nauki*. 2018; № 1 (1): 26 – 28.
7. Shaudinis I.V. Razvitie slovesno-logicheskogo myshleniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta v igrovoj deyatel'nosti. *Vestnik `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 1: 24 – 34.
8. Goncharov O. A. Metody issledovaniya naglyadno-obraznogo myshleniya v nejropsihologii. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 6 (67): 175 – 182.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-264-267

Baibakov R.A., *senior teacher, Department of Fundamental Disciplines, Branch of State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Sevastopol, Russia), E-mail: 89788337884@mail.ru*

VALUE ORIENTATIONS AND PROFESSIONAL VALUES IN CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. Students and cadets of higher educational institutions are a factor in shaping the future of the society. Therefore, in the process of studying at the university, it is necessary to ensure not only the inculcation of professional and universal values that contribute to the prosperity of the country. The topic is particularly important for two reasons: first, it is the situation of "revaluation of values" in connection with the formation of market relations in the post-Soviet space, and secondly: there is a tendency to apply "double standards" in international politics in the issue of protecting fundamental values. The article provides an overview of approaches to the study of value orientations and professional values, and examines the issue of value formation in conditions of a maritime university.

Key words: **cadet, maritime university, value orientations, professional values, professional orientation, process, formation, value approach.**

Р.А. Байбаков*, ст. преп., филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Севастополь, E-mail: 89788337884@mail.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Студенты и курсанты высших учебных заведений являются фактором формирования будущего нашего общества. Поэтому в процессе обучения в вузе необходимо обеспечить не только привитие профессиональных, но и общечеловеческих ценностей, способствующих процветанию страны. Данная тема особенно важна по двум причинам: во-первых, мы находимся в условиях «переоценки ценностей» в связи с формированием рыночных отношений на постсоветском пространстве, во-вторых, наметилась тенденция применения «двойных стандартов» в международной политике в вопросе защиты фундаментальных ценностей. В статье делается обзор подходов к изучению ценностных ориентаций и профессиональных ценностей, рассматривается вопрос формирования ценностей в условиях морского вуза.

Ключевые слова: **курсант, морской вуз, ценностные ориентации, профессиональные ценности, профессиональная направленность, процесс, формирование, ценностный подход.**

Ценности, сформированные у курсанта, определяют его поведение. Поэтому изучение ценностных ориентаций и педагогических моделей их формирования приобретает особую значимость. Различные аспекты этого вопроса рассматривали в своих работах О.А. Тихомандрицкая, М.С. Яницкий, С.Л. Рубинштейн, Ф.Е. Василюк, Н.А. Низовских, В. Франкл, С.Б. Каверин, В.Г. Афанасьев, В.В. Давыдова, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, С.С. Аверенцев, Э.М. Арат оглы, Ш. Шварц, А.Ф. Ходько, В.Г. Асеев, В.П. Вышеславцев, Г.М. Андреева.

Психологический словарь определяет ценностные ориентации как «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1].

По мнению О.А. Тихомандрицкой, ценности являются образованиями мотивационно-потребностной сферы, регулирующей социальное поведение людей, на которые опирается человек в ситуации выбора [2].

М.С. Яницкий считает систему ценностных ориентаций важнейшим средством развития личности, определяющим жизненную перспективу и связывающим в единое целое личность и социальную среду [3].

Схожую позицию высказывает С.Л. Рубинштейн. По его мнению, ценностные ориентации, сформированные в юности, определяют сущность человека, его мировоззрение как систему представлений о мире в целом, других людях, самом себе [4].

По мнению Ф.Е. Василюка, ценность не только «внутренне освещает всю жизнь человека», но наполняет ее «простотой и подлинной свободой». Он называет ценностные ориентации психологическим механизмом личностного роста и саморазвития [5].

Н.А. Низовских предложила иерархический перечень жизненных ориентаций студенческой молодежи: 1) ценности уважения, любви и доброты по отношению к людям, прежде всего близким, родным; 2) нравственные ценности (не лги, не укради, не мучайся совестью); 3) ориентация на образованность (хорошо учиться, развивать интеллект); 4) ценность воспитанности и самоконтроля; 5) ценность общительности; 6) ценность организованности и аккуратности; 7) ценность трудолюбия и т.д. [6].

Обычно в высшей школе акцентируют внимание на формировании профессиональных ценностей. По мнению В. Франкла, сама по себе направленность на дело являются важным фактором душевного здоровья [7].

С.Б. Каверин предлагает развивать активное положительное отношение человека к труду при формировании профессиональной направленности [8].

В.Г. Афанасьев указывает на ценностный смысл психологической готовности к эффективному действию, предполагающей наличие психологической установки на достижение ожидаемого результата [9]. В условиях динамически развивающихся технологий уже недостаточно наличия только профессиональных знаний, умений и навыков, специалист должен иметь ценностную ориентацию на постоянное профессиональное самосовершенствование.

Вместе с тем при формировании профессиональных ценностей курсантов морского вуза необходимо учитывать особенность профессии моряка: отрыв от

семьи на длительный срок, однообразие трудовой деятельности, достаточно высокая вероятность аварийных ситуаций.

Формирование ценностного отношения к вышеуказанным особенностям профессии обеспечивается отрывом от семьи в процессе обучения, регламентацией распорядка дня и закрепляется прохождением плавательных практик. Дисциплинарный режим позволяет привить курсантам волевые навыки, необходимые для будущей профессии.

Говоря о формировании профессиональной направленности курсантов морского вуза, необходимо учитывать требования Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ-95), в соответствии с которыми моряки должны дополнять профессиональные знания и навыки умением поддерживать в судовом коллективе обстановку доброжелательности, взаимовыручки, взаимопонимания, соблюдения общепринятых нравственных норм и человеческих отношений, что указывает на необходимость формирования ценностных ориентаций при профессиональной подготовке курсантов морского вуза [10].

В условиях культурных различий членов команды – представителей разных стран – офицерам крайне необходимо уметь эффективно взаимодействовать друг с другом, не допускать или конструктивно разрешать трудовые споры в коллективе, поддерживать высокий уровень сплоченности интернациональной команды судна, учитывая различие идеологий и ценностных ориентаций.

Причинами в разногласиях между членами судового экипажа могут быть различия в ценностных ориентациях, обусловленные различными идеологиями обществ, выходцами из которых являются моряки. В.В. Давыдова, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов выражают мнение, что система ценностных ориентаций отражает идеологию и культуру общества, к которому индивид принадлежит [11].

Данную точку зрения разделяют С.С. Аверенцев, Э.М. Арат оглы. По их мнению, каждая исторически конкретная общественная форма может характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. В ней зафиксированы те критерии социально признанного (данным обществом и социальной группой), на основе которых развертываются целенаправленные действия индивида. «Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей» [12].

Ориентация в различных ценностных системах важна для специалиста морской отрасли не только как инструмент сплочения интернационального коллектива, но и для собственной психологической устойчивости и оптимальной самооценки. Ряд исследователей указывают, что ценности влияют на отношение человека к самому себе.

Так, Ш. Шварц, рассматривая ценности как критерии выбора и оценки человеком своих действий, других людей и событий, называет ценности критериями, опираясь на которые человек формирует отношение не только к миру, но и к самому себе [13].

В.Г. Асеев высказывает точку зрения, называя ценностную систему индивида составной частью не только его межперсональных, но и внутриличностных отношений, оказывающих существенное влияние как на связь с социальной средой, так и на его взгляд на самого себя [14].

В этой связи при формировании ценностных ориентаций необходимо не допустить неприятие курсантом самого себя, как неудовлетворяющего желаемой ценностной парадигме, т.е. обеспечить психологическое равновесие и конструктивный оптимизм в случае появления дисбаланса в системе «я реальный» и «я идеальный». Также необходимо не допустить когнитивного диссонанса в случае отличия ценностных ориентаций различных групп общества, в которых вращается курсант.

Несмотря на то, что некоторые исследователи, например, В.П. Вышеславцев, считают ценностные суждения суждениями нашего чувства, а не суждениями нашего рассудка [15], автор разделяет позицию Г.М. Андреевой, называющей ценности одновременно мотивационными и когнитивными образования, детерминирующими когнитивную работу с информацией [16].

Вызовом в формировании ценностных ориентаций стали прецеденты формирования у курсантов некоторых бывших союзных республик одностороннего негативного отношения к тем ценностям, которые были основными в советский период нашей истории, как это происходит в Украине, где переименовывают улицы, сносят памятники под лозунгами декоммунизации. Такая позиция подразумевает, что ошибались несколько поколений советских людей и не подозревали об этом. Во-первых, это снижает самооценку граждан, что неблагоприятным образом сказывается на профессиональном становлении курсантов морского вуза в условиях интернациональной команды судна. Можно ли всерьез воспринимать мнение члена общества, заблуждавшегося на протяжении 69 лет (с 1922 по 1991 год) и не подозревавшего об этом. Альтернативу мы видим в воспитании системой образования молодого поколения, способного не только принять новые ценности, опираясь на их конструктивные преимущества, но и защищать исторический выбор родителей, своей страны путем грамотного и понятного объяснения тех преимуществ, которые имела социалистическая система, достижений советского периода и влияния этих достижений на прогресс мирового сообщества. Во-вторых, негативное отношение к истории своего государства усугубляет проблему отцов и детей и воспитывает безнравственное потребительское отношение, при котором, с одной стороны, все пользуются достоянием советского периода: заводами, электростанциями, метро, больницами, школами, университетами, с другой – безрассудно критикуют этот период истории. Считаем необходимым сделать частью образования воспитание осознанной активной гражданской позиции, которая позволит молодым людям с гордостью смотреть на историю своего народа и пресекать прецеденты манипулирования общественным мнением со стороны недобросовестных политических сил, преследующих корыстные интересы. По нашему мнению, освещение данных вопросов актуально не только для обучающихся на общественно-политических направлениях, но и на всех без исключения, поскольку является необходимым условием обеспечения возможности осознанно формировать будущее собственной страны при голосовании на выборах в органы государственной власти.

Перечисленные выше исследователи рассматривали ценностные ориентации в условиях устоявшейся стабильной общественно-политической системы и не затрагивали вопросы, связанные с формированием ценностных ориентаций при изменении общественных взглядов на базовые ценности. В условиях перехода от одной экономической системы с присущими ей ценностями к другой с новыми идеалами формируется ситуация, когда ценностные ориентации родителей и детей могут отличаться. Поскольку ценности можно рассматривать как элементы когнитивной структуры личности, считаем необходимым по возможности не допускать у молодого поколения наличия противоречия ценностей, с одной стороны доставшихся от родителей, а с другой – пропагандируемых в данный момент средствами массовой информации, т.к. это может привести к когнитивному диссонансу у курсантов, снижению мотивации к обучению.

В этой связи интересно рассмотреть динамику взглядов на деньги как ценность в социалистической и капиталистической моделях государства. В социалистической системе основой мотивации служил «долг перед обществом», самоотверженное выполнение поставленных партией задач ради блага будущих поколений, а не материальная заинтересованность. При этом общество в лице государства брало на себя обязательство взамен обеспечить индивида всем необходимым. В социалистическом государстве в условиях фиксированных цен на товары деньги сами по себе не имели большого мотивирующего потенциала. Желание заработать больше денег при этом порицалось общественной пропагандой как порок западных капиталистов, являющийся причиной эксплуатации рабочего класса. Образ западного капиталиста формировался в СМИ исключительно негативным. В капиталистической системе отношений, которая выстраивается сегодня в Российской Федерации, человек утрачивает право на получение жилья и ряда других важнейших услуг от государства, перед человеком становится задача заработка необходимых денежных средств для приобретения необходимых благ, при этом деньги становятся жизненно важным ресурсом. В таких условиях формулируется задача воспитания конструктивного ценностного отношения к деньгам.

Важнейшим вопросом является педагогический инструментарий, педагогические методики и приемы, которые можно использовать для ненавязчивого и эффективного формирования осознанной позиции по данному вопросу. Одним из педагогических приемов может стать приуроченная к важнейшим датам истории беседа перед изложением основного материала по дисциплине. Такая беседа концентрирует внимание студентов, активизирует мыслительную деятельность, подготавливает к восприятию основного материала, формирует контакт преподавателя и курсантов, поэтому не препятствует, а способствует изучению основных специальных дисциплин при условии, что ее продолжительность не превышает 10% времени, отведенного на занятие. Мы бы хотели предложить вниманию коллег-педагогов вариант подобной дискуссии, рассказывающей в игровой форме об отличиях социализма и капитализма без трудоёмкого анализа идей марксизма-ленинизма. Так, в беседе с курсантами морского вуза для сравнения капиталистической и социалистической систем мы предлагаем им представить себя оказавшимися после кораблекрушения на необитаемом острове. На этом острове удалось найти пещеру для укрытия от непогоды у подножия горы, карстовый источник, район произрастания фруктов и ягод. Поход за водой от пещеры к источнику, предположим, занимает 4 часа, также 4 часа занимает сбор фруктов ягод в количестве, требуемом одному человеку на день. Представим, что один человек решил посвятить свое свободное от вышеперечисленных необходимых занятий время постройке водовода из бамбуковых стволов от источника к пещере. Когда ему удалось это сделать, он предложил каждому право набирать необходимое количество воды прямо у пещеры из его водовода взамен на ягоды, набранные не за 4 (время пути к источнику и обратно), а за 2 часа. В этой ситуации создатель водовода выступает капиталистом, позволяющим ближним сэкономить 2 часа времени. Такой пример иллюстрирует положительную сторону капитализма, когда в выигрыше остаются все. Именно такой подход к капиталистической системе отношений мы считаем правильным. При этом социалистическая модель отношений предполагает, что все вместе взялись бы за работу и построили водовод, и все вместе начали его использовать. Как видно на этом примере, социалистический подход не уступает никоим образом капиталистическому, наоборот, при социалистическом подходе водовод будет построен значительно быстрее. Иллюстрацией эффективности социалистической системы может быть запуск Советским Союзом первого космического спутника и человека в космос. Мы видим, что социалистический подход требует инициативного лидера, умеющего вдохновить и других на воплощение идеи в жизнь, а также некоторую

систему принуждения (если все будут пользоваться водоводом, то и строить его должны все, даже те, у кого нет настроения). Эта система принуждения часто является предметом критики социализма со стороны капитализма. Вместе с тем данный пример позволяет описать негативные стороны и капитализма. Например, владелец водовода, «разбогатев», в будущем начинает «злоупотреблять» своей властью, «выкупает» земли возле источника и не дает возможности самостоятельно подойти к нему другим членам общества. Теперь, когда «покупка» воды из его водовода уже не имеет альтернативного решения, капиталист получает возможность повышать ее стоимость и требовать за воду количество ягод, собираемое человеком не за 2, а за 5 часов. На этом примере иллюстрируется важная роль государства для недопущения применения капитала в ущерб общественным интересам.

В примере с водоводом мы можем сделать еще одно интересное наблюдение. Если сравнить два острова, на одном из которых водовод был построен по капиталистическому принципу, а на другом – по социалистическому, то с одной стороны мы увидим одинаковое совокупное количество благ на каждом из островов, а с другой концентрацию благ (ягод) у капиталиста. Подобная ситуация имела место перед развалом СССР, когда картинка благосостояния малочисленной части западного общества создавала иллюзию, что такая богатая жизнь ждет всех советских граждан. Вместе с тем необходимо понимать эту иллюзорность и для сравнения экономической производительности политических систем сравнивать общее благосостояние граждан, т.е. брать в расчет бедственное положение беднейших слоев капиталистического общества. Также следует обратить внимание, что некоторые атрибуты успеха западного общества, например автомобили марки Мерседес-Бенц, нельзя принимать как аргумент в пользу западной экономической системы, т.к. основатель данной компании создавал свой первый двигатель и первый автомобиль самостоятельно, не пользуясь протекцией государства, однако личная ответственность и большой путь проб и ошибок позволили создать эталонный продукт. Вместе с тем существует опасность восприятия предметов роскоши западного общества как доказательство правоты и более высокой компетентности при выстраивании взаимоотношений, что не всегда является верным. Вполне вероятно, что обладатель подобных предметов роскоши приобрёл их не путем передачи обществу большого числа благ, повышения производительности труда и качества жизни общества, но в результате присвоения общественных благ. Особенно это актуально для студентов из Белоруссии в связи раскачкой политической ситуации в этой стране. Проводя параллели между событиями, происходящими перед распадом СССР, и тем, что происходит в Белоруссии, можно предположить грядущую приватизацию государственных предприятий. Но является ли такая приватизация благом для общества? Это подобно тому, как если бы построенный на острове общими усилиями водовод передать под управление одному «эффективному собственнику», который его не строил и, возможно, не разбирается должным образом в его эксплуатации, но получит право взымать плату за воду со строителей водовода и их детей, т.е. с лиц, имеющих полное право получать эту воду бесплатно. При этом есть еще ряд угроз, связанных с приватизацией народных предприятий иностранными компаниями-конкурентами с целью закрытия (для избавления от конкуренции), а также приватизация предприятий местными дельцами с целью продажи их активов и сиюминутной наживы вместо развития предприятия и обеспечения рабочих мест. Мы считаем более конструктивным подходом к стимулированию производства не приватизацию государственных предприятий, а предоставление возможностей частным лицам строить свои новые предприятия и, развивая их, получать право называться «эффективным собственником». А попытки доведения до банкротства государственных предприятий с целью их продажи с молотка необходимо пресекать жесткой кадровой политикой (отстранением от работы и запретом занимать руководящие должности на государственных предприятиях).

Таким образом, на вышеприведенном примере можно показать, что объем заработанных денег в условиях капитализма с человеческим лицом показывает, какое количество труда индивид смог помог сэкономить сообществу. Именно такое нравственное отношение к деньгам нужно воспитать у молодого поколения, чтобы старые представления в силу инерции не препятствовали развитию общества путем создания и обмена благ.

Важным этапом в формировании осознанного отношения к ценностям у курсантов Севастополя и Крыма стало воссоединение с Россией в 2014 году. Украинская система образования преподносила западное общество и США как эталон ценностей демократии, гуманизма, свободы слова и рыночной конкуренции. Средства массовой информации, система образования и молодежная политика Украины перед 2014 годом формировали мнение, что именно эти ценности являются причиной экономического успеха США как страны с самой крупной экономикой мира. Вместе с тем непризнание властями США волеизъявления народа Крыма на референдуме 2014 года продемонстрировало отсутствие приверженности этой страны к демократии как ценности. Также США и Европа, демонстрируя в средствах массовой информации ориентацию на ценности гуманизма, не предприняли никаких действий гуманитарного характера, когда в ноябре 2015 года группа экстремистов на территории Украины взорвала опоры линий электропередач из Украины в Крым, оставив без электроэнергии жителей Крыма, больницы, дома престарелых, детские сады, школы. Ни одно средство массовой информации запада не осветило эту антигуманную акцию Украины против двух миллионов жителей Крыма. У людей отключились котлы отопления с электронной автоматикой (события происходили поздней осенью и зимой), крымчане начали замерзать, греться у тех соседей, у которых котлы не зависят от электричества. Власти Украины могли быстро восстановить подачу электроэнергии из гуманистических соображений, но этого не сделали, возможно, для того, чтобы показать жителям других регионов Украины, ориентированных на воссоединение братских славянских народов, какие проблемы их ждут в случае воссоединения с Россией. По мнению автора, по этой же причине власти Украины перекрыли подачу воды в Крым по Северо-Крымскому каналу. В результате колоссальный урон понесли фермеры севера Крыма. Также в ходе Крымской весны крымчане увидели, что США и другие западные «партнеры» перестали придерживаться ориентации на восприятие свободы слова как ценности. Это видно по тому, как начала испытывать притеснение в Европе и США сеть информационных телеканалов «Россия сегодня» (Russia Today), российских журналистов перестали пускать на Украину. Западные «партнеры» отреклись и от ориентации на честную конкуренцию как базовую ценность, что проявилось в объявлении многочисленных санкций против жителей Крыма, попытке препятствования постройке Северного потока-2, создающего конкуренцию поставкам сжиженного газа в Евросоюз из США, а также лишающего украинские власти возможности использовать газотранспортную систему – достояние советского периода – для шантажа России и финансирования политики русофобии.

Воссоединение Крыма с Россией стало не только восстановлением исторической справедливости, но вскрыло факты использования ценностей демократии, гуманизма, свободы слова и рыночной экономики западными политическими силами для прикрытия продвижения собственных геополитических интересов, а не во благо человечества. В этих условиях эстафета по защите основных базовых ценностей переходит России как стране, имеющей шанс создать подлинную демократию и рыночную экономику с «человеческим лицом» а также продвигать эти ценности в мировое сообщество в частности, через выпускников морских учебных заведений, учитывая интернациональный характер их труда.

Библиографический список

1. *Психологический словарь*. Available at: http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1097/
2. Тихомандрицкая О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты). *Мир психологии*. 1999; Т. 3: 80 – 90.
3. Яницкий М.С. *Ценностно-смысловая сфера личности*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
5. Василюк Ф.Е. *Психология переживания*. Москва: Смысл, 2006.
6. Низовских Н.А. *Психосемантический анализ жизненных ориентаций личности*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 1995.
7. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва: «Прогресс», 1990.
8. Каверин С.Б. *Мотивация труда*. Москва: Издательство «ИПРАН», 1998.
9. Афанасьев В.Г. Целостная структура личности. *Проблемы исследования систем и структур*. Москва, 1965: 175 – 180.
10. *Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ*. Лондон, 2011.
11. *Психологический словарь*. Под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. Москва,1983.
12. Аверенцев С.С., Арат оглы Э.М. и др. *Философский энциклопедический словарь*. Под редакцией С.С. Аверенцева. Москва: Советская энциклопедия, 1992.
13. Карандашев В.Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
14. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль, 1976.
15. Вышеславцев В.П. *Этика преображенного Эроса*. Москва: Республика, 1994.
16. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2009.

References

1. *Psihologicheskij slovar'*. Available at: http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1097/
2. Tihomandrickaya O.A. Osobennosti social'no-psihologicheskogo izucheniya cennostej kak `elementov kognitivnoj i motivacionno-potrebnostnoj sfery. (Metodicheskie aspekty). *Mir psihologii*. 1999; T. 3: 80 – 90.
3. Yanickij M.S. *Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 1999.

4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
5. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moskva: Smysl, 2006.
6. Nizovskih N.A. *Psihosemanticheskij analiz zhiznennyh orientacij lichnosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1995.
7. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva: «Progress», 1990.
8. Kaverin S.B. *Motivaciya truda*. Moskva: Izdatel'stvo «IPRAN», 1998.
9. Afanas'ev V.G. Celostnaya struktura lichnosti. *Problemy issledovaniya sistem i struktur*. Moskva, 1965: 175 – 180.
10. *Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV*. London, 2011.
11. *Psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej V.V. Davydova, A.V. Zaporozhca, B.F. Lomova i dr. Moskva,1983.
12. Averencev S.S., Arat ogly `E.M. i dr. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej S.S. Averenceva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1992.
13. Karandashev V.N. *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
14. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva: Mysl', 1976.
15. Vysheslavcev V.P. *`Etika preobrazhennogo `Erosa*. Moskva: Respublika, 1994.
16. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 314, 303.424 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-267-269

***Minaev V.A.**, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: m1va@yandex.ru*
***Bondar K.M.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of Internal Affairs Ministry of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar_km@mail.ru*
***Dunin V.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of Internal Affairs Ministry of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs_82@mail.ru*
***Skripko P.B.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of Internal Affairs Ministry of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: skripkop@yandex.ru*

ECONOMIC EDUCATION: NETWORK-CENTRIC MANAGEMENT PARADIGM AND PANDEMIC RESTRICTIONS. The article discusses theoretical and practical issues of managing socio-economic processes in the context of the spread of a pandemic and the resulting various social constraints. The authors, who have been engaged in research in the field of the theory of management of social and economic systems for a long time, propose in such a strategic situation to turn to an approach based on the network-centric paradigm, which is acquiring modern and promising development and has all the elements of hardware tools for effective management in the created nonlinear processes. The main emphasis of the work is made on the quantitative substantiation of decisions on the basis of mathematical modeling, on taking into account the modern achievements of management science in the process of professional training of specialists in economics, where there is still a certain lag in the designated subject area.

Key words: **management, socio-economic structure, pandemic restrictions, modelling, sustainability, education, economic profile.**

***В.А. Минаев,** д-р техн. наук, проф. Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, E-mail: m1va@yandex.ru*
***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*

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СЕТЕЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА УПРАВЛЕНИЯ И ПАНДЕМИЧЕСКИЕ РЕСТРИКЦИИ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы управления социально-экономическими процессами в условиях распространения пандемии и возникших при этом различных социальных ограничений. Авторами, занимающимися долгое время исследованиями в области теории управления социальными и экономическими системами, предлагается в такой стратегической ситуации обратиться к подходу на основе сетецентрической парадигмы, которая приобретает современное и перспективное развитие и располагает всеми элементами аппаратного инструментария для эффективного управления в создавшихся нелинейных процессах. Основной акцент работы сделан на количественное обоснование решений на базе математического моделирования, на учете современных достижений управленческой науки в процессе профессиональной подготовки специалистов экономического профиля, где пока наблюдается определенное отставание в обозначенной предметной области.

Ключевые слова: **управление, социально-экономическая структура, пандемические ограничения, моделирование, устойчивость, образование, экономический профиль.**

Развитие социально-экономических систем имеет ключевое значение для поступательного движения общества, формирования необходимых условий его комфортного существования, удовлетворения растущих потребностей населения. Сами по себе эти системы обладают сложной иерархической структурой и многочисленными информационными связями. А оценка протекающих в них процессов может быть выражена сложными траекториями движения, определяемыми взаимодействием многих факторов нелинейного характера.

С точки зрения синергетики [1; 2] как науки, формирующей современную парадигму эффективного управлении такого рода системами, принципиальным выступает модельное воспроизведение точек бифуркаций в их жизненном цикле как начала качественных изменений траекторий развития. Именно такие условия сегодня сформированы коронавирусной пандемией, которая может проявиться новыми сложными «зигзагами» своей фатальной истории в будущем. Поэтому исследования, способные найти перспективные подходы к организации управления различными социально-экономическими системами, сегодня приобрели особую актуальность.

Авторы развивают идею использования в этих целях сетецентрического подхода, реализующего синергетический принцип самосинхронизации сложных структур в среде их развития. Вместе с тем детальный анализ компетенций высшего образования по направлению подготовки «Экономика» [3; 4] показывает, что этим вопросам уделяется явно недостаточное внимание. В частности, отмеченный учебно-познавательный материал не предусматривается при профессиональной экономической подготовке ни в виде отдельных дисциплин, ни в виде специализированных разделов в структуре учебных дисциплин, составляющих рабочий план данной специализации.

Приведем основные положения сетецентрического подхода к управлению социально-экономическими структурами, которые, по мнению авторов, должны стать неотъемлемой и значимой частью профессиональной подготовки специалистов в сфере экономики, сформировать системный взгляд на новую парадигму развития в ней, инициировать активность образовательного сообщества по преодолению тормозящих факторов.

1. Принципиально важным условием рассмотрения сецентрического подхода к управлению выступает понимание информационного системообразования потоков между всеми элементами социально-экономических структур, которое надо учитывать как наиболее значимый фактор их эффективного функционирования. При этом важно развивать, обеспечивать нормальную организацию обмена информацией в современных социальных медиа в условиях пандемических рестрикций, значимо воздействующих на процессы нормальной жизнедеятельности социума [5; 6].

По сути дела, можно говорить об очень серьезных, резких изменениях (возможно, фатальных), которые в том или ином объеме и различных профессиональных формах нарушают течение традиционных, с многолетним укладом процессов в обществе: миграционных, коммуникационных, деловых, культурных, социальных, экономических и т.д. В нормальной жизни поселений происходит множество замедлений, прекращений обменов, что отрицательно сказывается особенно на старших возрастных категориях населения, ограниченных в своей

активности, включая информационную сферу. В итоге в полной мере начинает проявляться информационная пандемия, одновременно дающая резкий рост информационных негативных воздействий фактически новой волны информационной войны.

В современных условиях на российское общество осуществляется воздействие целенаправленной деструктивной информации из специально организованных центров под руководством профессиональных модераторов и раскрученных блогеров. Масштабы данных информационных потоков все более увеличиваются, территориально распространяются и охватывают социальные медиа, средства массовой информации, иные технологические возможности. Имеющийся отечественный научно-практический опыт противодействия атакам «информационных вирусов» обладает определенным апробированным набором инструментов.

В целом привлечение данного инструментария должно быть направлено на восстановление привычных отношений в жизнедеятельности социально-экономических структур. В результате отмеченного антивирусного противоборства требуется вернуться к уровням информационно-аналитических услуг, существовавшим до возникновения «информационной пандемии» в образовательной, культурной, экономической, предпринимательской и иных сферах.

2. Существование сложных социально-экономических структур в настоящее время, как отмечено, напрямую зависит от развитости информационных технологий, их всестороннего внедрения во все сферы деятельности. В качестве научно-прикладного направления, способного обеспечить эффективное управление социально-экономическими структурами, предлагается сетецентрическая модель, в основе которой лежит их представление в сетевой форме [7 – 9]. Данный подход дает возможность для обозначенных структур достигать максимального уровня в области получения информационных сведений и материалов обо всех взаимосвязанных элементах и параметрах, отражающих особенности существования и функционирования самой системы, воздействующих на нее факторов внешней среды, имеющихся положительных и отрицательных обратных связей.

В этих целях должна быть создана сетецентрическая система поддержки и принятия решений. Ее особенностями являются распределенность по форме; слабая иерархичность подчинения всех звеньев и слоев; реализация возможности активного порождения целей внутри себя [10; 11]. При этом должно учитываться важное свойство сетецентрических систем управления. Им является эмерджентность, которая определяет возможность возникновения в системе новых свойств, которые не были присущи отдельным структурным элементам системы. Использование данного подхода с параметрами системности, скоординированности позволяет рассчитывать на реализацию новых, необходимых бизнес-возможностей.

Вначале это гармоничное, комплексное, взаимообусловленное соединение основных компонентов социально-экономических процессов и современных информационных технологий сформирует условия для эффективной адаптации всех элементов экономического сообщества (структуры, участники, продукты и услуги) к поведенческой изменчивости рыночных отношений. Далее – развитие сетей предпринимателей на основе применения более гибких технологических инфраструктур. Они, в свою очередь, позволят создаться новым структурным агрегациям или кластерам на уровне малого и среднего бизнеса, которые, следуя возможностям веб-технологий и сетевых сервисов расширенного взаимодействия, в конкретном регионе будут отвечать за создание необходимого по полноте набора продуктов и услуг.

3. Основным теоретическим и концептуальным инструментарием предлагаемой модели является синергетика как наука, предоставляющая возможность создать эффективные и оперативные механизмы управления сложными социально-экономическими структурами. При этом считается, что наиболее важными положениями, которые следует научно прорабатывать и готовить к практическому исполнению, выступают такие как реализация принципа самосинхронизации, предполагающего не административное реформирование, а внесение требуемых изменений на основе самоорганизации, а также применение нового управленческого объекта – аттрактора, отражающего асимптотическую устойчивость траекторий развития системы в фазовом пространстве [12].

Иными словами, при условии сетецентрического построения управления социально-экономическая структура способна возвращаться к определенному множеству допустимых параметров, несмотря на все внешние возмущающие воздействия, в том числе – нелинейного характера. В таком понимании и рассматривается воздействие аттрактора, математическую природу которого и основу для проведения требуемых исследований реальных социально-экономических систем способен предоставить обозначенный инструментарий синергетической науки. Для практической реализации сетецентрического управления следует обратиться к графодинамике как направлению, на основе современных программных систем достигающему требуемого уровня обработки информации [13].

4. Сложившиеся пандемические условия и особенности мирового функционирования социально-экономических структур сформировали современные научно-практические представления об инновационных стратегиях управления [14]. Перспективным в этой связи, с учетом многих факторов функционирования современного российского общества, считается обращение к стратегии «заимствования».

Она позволяет активизировать инновационную деятельность, расширить объемы производства и предоставление новых услуг на основе механизмов, предполагающих осуществление диффузии инноваций от развитых в экономическом отношении структур [15].

В указанной работе изложена методология и представлены апробированные математические модели, дающие представление об активизации процессов диффузии инноваций на основе управления массовым сознанием. Важным при этом является вывод о том, что большое значение на реализацию инновационных идей оказывают именно малые связанные группы постоянного общения.

Они при равенстве совокупности исходных условий, согласно приведенным теоретическим обобщениям и практическим оценкам, способны более активно действовать в продвижении инноваций в отличие от больших социальных групп. В числе основных участников отмеченных малых групп могут быть представители семьи, коллективы на работе, компании молодежи или студентов, клубы по интересам, объединения пенсионеров и т.д.

5. Оценка возможностей реализации сетецентрической модели управления социально-экономическими структурами привела к выводу о необходимости создания в России мультисервисной схемы [14]. Она должна объединить в себе образовательные сети с созданием «электронного университета»; сети 4С (специальные социальные сети сотрудничества) с доведением их до уровня отраслевых; сети сотрудничества малых и средних предприятий, которые, наряду с другими обозначенными, открыты для взаимодействия с социальными сетями.

Успешная работа такой модели сетевого взаимодействия определяет возможности для сетецентрического управления эффективным развитием регионов страны, подготовкой нужного количества профессиональных, экономически образованных кадров для бизнеса. Фактором, осложняющим текущее обозначенное состояние в информационном обеспечении российского предпринимательства, является тенденция все более активного и серьезного блокирования со стороны зарубежных IT-платформ. Данное положение расценивается как реальная угроза социальным и экономическим отношениям в государстве, воздействие на информационно-технологический бизнес российских предпринимателей, возможность создания бизнес-коллапса малых и средних предприятий или, по крайней мере, значительное снижение его безопасности.

Российские разработчики в силу сказанного должны продолжать участвовать в общемировом бизнес-пространстве на уровне равноценных партнеров. Но для них насущной и срочной стала задача создать программные сетевые средства, которые должны реализовывать современные бизнес-запросы, а по опциям не уступать и даже превосходить имеющиеся сетевые платформы.

6. Активизация идей сетецентрического управления социально-экономическими структурами регионов России должна опираться на понимание территориальных особенностей распространения информации, представленных, в частности, в работе [6], где на модельном имитационном уровне исследуются информационные обмены в социальных сетях. Представленный подход содержит комплекс динамических функциональных зависимостей, позволяющих оценить информационные характеристики, сформировать математические кластеры по территориальному отделению малых поселений страны (исследовано 647 поселений) на однородные группы.

Полученное компактное географическое кластерное распределение создает базу для углубленного исследования причин региональных различий скорости распространения социально-сетевой информации. Они определяются множеством факторов: организация сетевых сообществ и самих сетей на различных территориях, экономическими, социальными, демографическими, этническими и иными особенностями проживающего там населения.

Исследования подобного рода создают предпосылки для разработки способов оптимального информационного воздействия на региональную экономику, образовательные системы, бизнес-структуру, различные социальные объединения и образования. Основными целями при этом становится консолидация отмеченных структур, перевод на инновационные пути развития, выработка перспективных средств и методов ведения предпринимательской деятельности, общее и локальное стимулирование экономических структур в условиях пандемии и рестрикций.

Подведем итог материала статьи:

1. Современное состояние социально-экономических структур страны, подверженное воздействию факторов эпидемических процессов, характеризуется серьезными негативными изменениями. Они отражаются, прежде всего, в экономических составляющих бизнеса и предпринимательства, непосредственно страдающего от вводимых обязательных рестрикций. Кроме того, заметно активизировались специализированные деструктивные воздействия в информационной сфере, обеспечивающей и нормальное функционирование общества, и информационно-аналитические сервисные услуги по ведению экономического и предпринимательского производства.

2. На основе высказанных концептуальных положений о сетецентрическом подходе к управлению социально-экономическими структурами требуется проведение научно-практических исследований, применение компьютерного моделирования их эволюции в условиях пандемических рестрикций на базе современных имитационных платформ.

3. Полученные результаты должны быть включены в процесс экономического высшего профессионального образования. При этом с учетом потенциальной нестабильности по эпидемической обстановке с коронавирусом, а также прогнозируемыми другими видами инфекционных заболеваний массового, пандемического характера нужно подготовить соответствующие учебные материалы для дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Николис Г., Пригожин И. *Самоорганизация в неравновесных системах*. Москва: Мир, 1979.
2. Хакен Г. *Синергетика*. Москва: Мир, 1980.
3. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика.* Приказ Минобрнауки от 12.08.2020 № 954: зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2020 № 59425. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/46969
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.01 Экономика*: приказ Минобрнауки от 11.08.2020 № 939: зарегистрировано в Минюсте России 26.08.2020 № 59459. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/47003
5. Андреев А.А., Бондарь К.М., Минаев В.А. *Терроризм и экстремизм: моделирование информационного противодействия*: монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2020.
6. Киракосян А.Э., Минаев В.А., Сычев М.П. *Моделирование информационного противоборства в социальных медиа.* Москва: Наука, 2020.
7. Таненбаум Э., Ван Стеен. *Распределенные системы. Принципы и парадигмы*. Санкт-Петербург. Питер, 2003.
8. Затуливетер Ю.С. На пути к глобальному программированию. *Открытые системы*. 2003; № 3: 46 – 47.
9. Затуливетер Ю.С. Проблемы глобализации парадигмы управления в математически однородном поле компьютерной информации. *Проблемы управления*. 2005; Ч. I, № 1: 1 – 12; Ч. II, № 2: 13 – 23.
10. Бурков В.Н., Новиков Д.А. *Как управлять проектами*: научно-практическое издание. Москва: СИНТЕГ-ГЕО, 1997.
11. Авдеева З.К., Коврига С.В., Макаренко Д.И. Когнитивное моделирование для решения задач управления слабоструктурированными системами (ситуациями). *Управление большими системами*. ИПУ РАН. 2007; № 16: 26 – 39.
12. Бурков В.Н. *Основы математической теории активных систем*. Москва: Наука, 1977.
13. Затуливетер Ю.С., Фишенко Е.А. Графодинамические системы с сетецентрическим управлением в математически однородном поле компьютерной информации. *Управление большими системами*. Специальный выпуск «Сетевые модели в управлении». Москва: ИПУ РАН, 2005: 567 – 604.
14. Зернов В.А., Минаев В.А. Инновационное обучение и бизнес-процессы в международных сетевых структурах. *Высшее образование сегодня*. 2013; № 6: 9 – 16.
15. Минаев В.А. и др. *Как управлять массовым сознанием: современные модели*. Москва: РосНОУ, 2013.

References

1. Nikolis G., Prigozhin I. *Samoorganizaciya v neravnovesnyh sistemah*. Moskva: Mir, 1979.
2. Haken G. *Sinergetika*. Moskva: Mir, 1980.
3. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika.* Prikaz Minobrnauki ot 12.08.2020 № 954: zaregistrirovano v Minyuste Rossii 25.08.2020 № 59425. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/46969
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 38.04.01 `Ekonomika*: prikaz Minobrnauki ot 11.08.2020 № 939: zaregistrirovano v Minyuste Rossii 26.08.2020 № 59459. Available at: https://minjust.consultant.ru/documents/47003
5. Andreev A.A., Bondar' K.M., Minaev V.A. *Terrorizm i `ekstremizm: modelirovanie informacionnogo protivodejstviya*: monografiya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2020.
6. Kirakosyan A.`E., Minaev V.A., Sychev M.P. *Modelirovanie informacionnogo protivoborstva v social'nyh media.* Moskva: Nauka, 2020.
7. Tanenbaum `E., Van Steen. *Raspredelennye sistemy. Principy i paradigmy*. Sankt-Peterburg. Piter, 2003.
8. Zatuliveter Yu.S. Na puti k global'nomu programmirovaniyu. *Otkrytye sistemy*. 2003; № 3: 46 – 47.
9. Zatuliveter Yu.S. Problemy globalizacii paradigmy upravleniya v matematicheski odnorodnom pole komp'yuternoj informacii. *Problemy upravleniya*. 2005; Ch. I, № 1: 1 – 12; Ch. II, № 2: 13 – 23.
10. Burkov V.N., Novikov D.A. *Kak upravlyat' proektami*: nauchno-prakticheskoe izdanie. Moskva: SINTEG-GEO, 1997.
11. Avdeeva Z.K., Kovriga S.V., Makarenko D.I. Kognitivnoe modelirovanie dlya resheniya zadach upravleniya slabostrukturirovannymi sistemami (situaciyami). *Upravlenie bol'shimi sistemami*. IPU RAN. 2007; № 16: 26 – 39.
12. Burkov V.N. *Osnovy matematicheskoj teorii aktivnyh sistem*. Moskva: Nauka, 1977.
13. Zatuliveter Yu.S., Fishenko E.A. Grafodinamicheskie sistemy s setecentricheskim upravleniem v matematicheski odnorodnom pole komp'yuternoj informacii. *Upravlenie bol'shimi sistemami*. Special'nyj vypusk «Setevye modeli v upravlenii». Moskva: IPU RAN, 2005: 567 – 604.
14. Zernov V.A., Minaev V.A. Innovacionnoe obuchenie i biznes-processy v mezhdunarodnyh setevyh strukturah. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013; № 6: 9 – 16.
15. Minaev V.A. i dr. *Kak upravlyat' massovym soznaniem: sovremennye modeli.* Moskva: RosNOU, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-269-272

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

INDEPENDENT WORK AS AN ACTIVITY TAKING INTO ACCOUNT THE STATE STANDARDS OF HIGHER EDUCATION. This article deals with the organization of independent work in order to develop the skills of personal effectiveness of the student. In today's socio-economic conditions, taking into account the professional standards described in the Federal State Standard of Higher Education 3++, the requirements for the quality of specialist training have changed dramatically. The career growth of a specialist and his demand in the labor market depend on the ability to take the initiative, to solve non-standard tasks in the field of professional activity, on the ability to plan and predict independent actions, on the ability to independently extract knowledge from various sources, to systematize the information received, to assess a specific situation.

Key words: **independent work, student's educational activity, distance learning format, knowledge, skills.**

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

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы с целью развития навыков личной эффективности обучающегося. В сегодняшних социально-экономических условиях с учетом профессиональных стандартов, описанных в ФГОС ВО 3++, требования к качеству подготовки специалиста кардинально изменились. Карьерный рост специалиста и его профессиональная квалификация зависят от умения проявлять инициативу, решать нестандартные задачи в сфере профессиональной деятельности, планировать и прогнозировать самостоятельную деятельность, самостоятельно получать знания из различных источников, систематизировать полученную информацию, оценивать конкретную ситуацию.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, учебная деятельность студента, дистанционный формат обучения, знания умения навыки.**

Требования к уровню и качеству подготовки современного специалиста в сегодняшних социально-экономических условиях изменились. Роль самостоятельности обучающихся в рамках образовательного процесса существенно увеличивается, как и увеличивается и ответственность педагога за привитие навыков к самостоятельной работе. У конкурентоспособного специалиста должны быть развиты такие качества личности, как целеустремленность, предприимчивость, самостоятельность. Карьерный рост специалиста и его профессиональная квалификация зависят от умения проявлять инициативу, решать нестандартные

задачи в области профессиональной деятельности, от способности к планированию и прогнозированию самостоятельных действий, от умения самостоятельно добывать знания из различных источников, систематизировать полученную информацию, давать оценку конкретной ситуации.

Самостоятельная работа как форма учебной деятельности, согласно требованиям ФГОС ВО, является важнейшим элементом образовательного процесса [1], поскольку нельзя забывать, что обучение в вузе является очередной ступенью формирования профессионального самоопределения будущего специалиста [2].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «самостоятельная работа» различными авторами трактуется по-разному. Так, Якобюк Л.И. под самостоятельной работой студентов рассматривает деятельность, которая представляет собой многостороннее, полифункциональное влияние и имеет не только учебное, но и личностное и социальное значение [3]. Мальчукова Н.Н. самостоятельную работу студента трактует как личностно-регулируемую деятельность в образовательном процессе, которая составляет основу развития профессиональной компетентности, предполагающую профессиональное самосознание норм, правил модели своей профессии, самооценивание своих возможностей как будущего компетентного специалиста, развитие умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности, включающих опыт самостоятельного построения индивидуального образовательного маршрута [4].

Под самостоятельной работой студента многими авторами понимается форма его учебной деятельности, при которой процесс приобретения знаний и развития умений, навыков осуществляется через сознательные умственные действия обучающихся, носящие репродуктивный характер, под руководством преподавателя с учетом необходимых коррекций с его стороны относительно цели, организации, содержания и результатов работы.

По мнению многих авторов, основные задачи самостоятельной работы студента в рамках дистанционного формата обучения сводятся к формированию заданий и определению оптимального содержания учебного материала для самостоятельной работы с целью развития навыков личной эффективности. Освоение навыков самостоятельной работы предполагает нахождение личностного смысла в профессиональном труде, ответственность за выбор будущей профессии, самостоятельное выстраивание профессиональной траектории [5].

Для проведения эксперимента в качестве методов исследования были использованы анализ психолого-педагогической и методической литературы, обобщение содержания понятий и категорий; качественный и количественный анализ полученных данных; методы статистической обработки данных.

На сегодняшний день, на наш взгляд, с учетом профессиональных стандартов в ФГОС ВО 3++ под определением самостоятельной работы можно понимать вид учебной деятельности, проводимой студентом в необходимом объеме в определенное время без непосредственной помощи, но под контролем преподавателя, поскольку педагогическая система, как известно, включает в себя воспитание и обучение [6], руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения действий.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты поколений 3+, 3++ с учетом профессиональных стандартов предусматривают увеличение общего количества часов, отводимых на самостоятельную работу. Самостоятельная работа студентов как форма учебной деятельности определяется государственным образовательным стандартом, учебными планами, а также рабочими программами дисциплины, разработанными преподавателем [7].

Рассмотрим объем часов и виды учебной работы по дисциплине «Математика» по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность, реализуемой в ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья.

Данная дисциплина изучается на первом и втором курсе в 1, 2, 3 семестрах по очной и заочной формам обучения, общая трудоемкость дисциплины составляет 432 часа (12 зачетных единиц).

Из табл. 1 мы видим, что из общего объема часов (432 часа) по дисциплине на самостоятельную работу отводится 50% часов у студентов очной формы обучения (216 часов) и 75% у студентов заочной формы обучения (382 часа). Согласно рабочей программе дисциплины содержание как аудиторных, так и неаудиторных самостоятельных работ студента определяется в рамках рекомендуемых видов учебных заданий и предусматривает самостоятельную проработку материала, подготовку к лекционным, практическим занятиям; подготовку к зачету, экзамену под контролем преподавателя; выполнение внеаудиторных расчетно-графических и контрольных работ.

Таким образом, студент, поступивший в вуз, должен быть готов к самообразованию и развитию навыков самостоятельной работы на протяжении всего периода обучения. Развивая навыки самостоятельности в обучении, студент, сам того не замечая, развивает навыки достижения личной эффективности, которые дают рост всем направлениям деятельности, в том числе и профессиональным.

Исходя из того, что на самостоятельную работу студента очной и заочной форм обучения отводится 50% и 75% часов от общего объема соответственно, то роль преподавателя, являющегося важнейшим звеном образовательного процесса, меняется на консультанта, который организует, оценивает, контролирует деятельность студента с целью приобретения обучающимся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [8]. Педагогическая составляющая преподавателя направлена на формирование способностей к саморазвитию, развитию индивидуальных способностей и умений студента, развитию инновационной деятельности.

Таким образом, задача современной системы образования состоит не столько в том, чтобы передать как можно больше знаний, сколько в том, чтобы научить студентов приобретать эти знания самостоятельно. С развитием самостоятельности студентов связано усовершенствование методики преподавания дисциплины и методов обучения. Самостоятельность играет значительную роль не только в общем образовании, но и в подготовке студентов к их будущей профессии. Самостоятельность – это качество человека, которое характеризуется сознательным выбором действий и решимости в их реализации. Глубокое усвоение знаний невозможно без самостоятельной деятельности [9].

В процессе профессиональной подготовки квалифицированного специалиста организация самостоятельной работы заключается в целенаправленном и сознательном включении студентов в самостоятельную работу, что обязательно должно помочь каждому из них перейти от пассивного потребителя знаний к активному исполнителю, способному сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность; научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоор-

Таблица 1

Объем дисциплины и виды учебных работ

Вид учебной работы	Очная форма				Заочная форма			
	Всего часов	семестры			Всего часов	семестры		
		1	2	3		1	2	3
Аудиторные занятия (всего)	**216**	**90**	**90**	**36**	**50**	**20**	**18**	**12**
В том числе:	–	–	–	–	–	–	–	–
Лекции	90	36	36	18	26	10	10	6
Практические занятия (ПЗ)	126	54	54	18	24	10	8	6
Самостоятельная работа (всего)	**216**	**90**	**90**	**36**	**382**	**160**	**162**	**60**
В том числе:	–	–	–	–	–	–	–	–
Проработка материала лекций, подготовка к занятиям, зачету	79	29	32	18	233	94	96	43
Самостоятельное изучение тем	24	10	10	4				
Экзамен	63	36	27	-	72	36	36	–
Расчетно-графические работы	40	15	15	10	77	30	30	17
Контрольные работы	10	–	6	4	–	–	–	–
Вид промежуточной аттестации	-	Экз.	Экз.	Зачет	-	Экз.	Экз.	Зачет
Общая трудоемкость	**432 12 з. е.**	**180 5 з. е.**	**180 5 з. е.**	**72 2 з. е.**	**432 12 з. е.**	**180 5 з. е.**	**180 5 з. е.**	**72 2 з. е.**

ганизации и самообразования с целью привития способности постоянно повышать свою квалификацию в будущем [7].

В связи со сложившейся неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в 2020 году, в связи с распространением новой коронавирусной инфекции образовательный процесс из очного формата перешел в дистанционный формат работы. Пандемия коронавируса COVID-19 заставила изменить сложившийся веками стиль обучения студентов и перейти на дистанционную форму обучения, предусматривающую проведение обучения с использованием Интернета в условиях пребывания в домашних условиях [10], и правильная организация самостоятельной работы студента являлась залогом успешной сдачи сессии при дистанционном обучении. Во время дистанционного обучения студент вынужденно отошел от обычного ему формата обучения, и значительную часть материала он должен был изучать самостоятельно.

С одной стороны, дистанционный формат обучения представляет широкие возможности внедрения мультимедийных информационных технологий, позволяя обучающемуся учиться в удобное для него время, совмещать трудовую деятельность с обучением, с другой стороны, чтобы дистанционное обучение было эффективным, оно должно опираться на хорошо сформированные умения и навыки самостоятельной работы [7].

Одним из наиболее эффективных способов организации самостоятельной работы студентов является использование информационных платформ [11] дистанционного обучения. В ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья такой платформой является система управления обучением, виртуальная образовательная среда Moodle. На данной платформе студентам направления подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность по дисциплине математика были размещены лекционные и практические материалы для изучения отдельных разделов дисциплины. Проводились еженедельно лекционные и практические занятия онлайн на базе Goggle meet. В период с 25 января 2021 года по 28 февраля 2021 года студенты изучали в онлайн-формате один из разделов математики согласно рабочей программе обучения – «Неопределенный интеграл». Процентное соотношение часов, отведённое на самостоятельные обучение, было выдержано, и студентам были выданы темы для самостоятельного изучения отдельных разделов дисциплины, предусмотренные рабочей программой. С 1 марта 2021 года, после выхода в очный формат работы у студентов был проведен контроль знаний по изучению пройденного материала. Результаты получились следующими: из 22 человек в группе 11 человек получили оценку «неудовлетворительно», «отлично» – 0 человек, «хорошо» – 4 человека, «удовлетворительно» – 7 человек.

В образовательном процессе правильно организованная самостоятельная работа является незаменимым звеном. В рамках дистанционного формата работы роль самостоятельной деятельности студента увеличивается вдвое. Проведенный срез контроля знаний дает возможность сделать вывод о том, что сегодняшний студент не может правильно организовать свою работу, направленную на самоорганизацию и индивидуализацию личности [12]. Как бы не использовал преподаватель мультимедийные и информационные технологии, заинтересовать большинство студентов самостоятельно изучать предмет естественнонаучного цикла достаточно сложно.

На наш взгляд, полученный результат оценки контроля знаний вызван такими причинами, как отсутствие навыков самостоятельной работы, неправильная оценка роли самостоятельной работы в учебном процессе, неумение планировать и организовывать свою самостоятельную работу, отсутствие интереса и психологической готовности к выполнению работы, недостаточное проявление сознательности, самостоятельности, готовности к решению поставленных задач [13].

При дистанционном формате работы студент столкнулся и с такой проблемой как неправильная оптимизация рабочего и свободного времени, значительный объем заданий, отводимый на самостоятельную работу, невыполнение или выполнение формально заданий (поскольку задания аудиторные приходилось также выполнять самостоятельно).

Для решения сложившейся проблемы необходимо определить критерии эффективности организации самостоятельной работы студентов, а именно:

– задания, отводимые на самостоятельное обучение, должны быть дифференцированы, учитывать индивидуальные возможности и интересы студентов;

– работа студента должна быть контролируема как им самим, так и преподавателем;

– для выполнения самостоятельной работы студент должен быть обеспечен учебно-методическими комплексами;

– задания для самостоятельной работы должны быть составлены с учетом общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Таким образом, при реализации ФГОС ВО 3++ с учетом профессиональных стандартов вопросы организации самостоятельной работы студентов высшей школы с использованием мультимедийных и информационных платформ включают в себя задачи развития личностных качеств студента, мотивации к самостоятельной работе, умения ориентироваться в информационном потоке, адаптации к профессиональной деятельности в современных условиях.

Библиографический список

1. Фишман С.В., Козару Т.В. Особенности организации самостоятельной работы и контроля учебных достижений бакалавров педагогического образования в процессе изучения общетехнических дисциплин. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 27: 92 – 100. Available at: http://e-koncept.ru/2017/574018.htm
2. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию кафедры технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. Тюмень, 2019: 281 – 284.
3. Якобюк Л.И. Самообразование студентов на этапе профессионального обучения в вузе. *Современные научно-практические решения в АПК:* сборник статей II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2018: 331 – 335.
4. Мальчукова Н.Н. Самообразование как часть профессионального образования. *Агропродовольственная политика России.* 2014; № 5 (29): 64 – 66.
5. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Формирование профессионального самоопределения в ракурсе профессиональных династий. *Агропродовольственная политика России.* 2017; № 12 (72): 174 – 178.
6. Зеленов Ю.Н., Кучеров А.С. Система педагогической профилактики молодежного экстремизма в современных условиях. *Агропродовольственная политика России*. 2013; № 10 (22): 19 – 22.
7. Петрова Л.А., Берестнева Е.В., Бригадин А.А. *Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19211
8. Бирюкова Н.В. Модель формирования личностного смысла изучения математики у студентов непрофильных направлений. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 12 (72): 161 – 164.
9. Виноградова М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 258 – 259.
10. Прокопьев Н.Я., Дуров А.М., Семизоров Е.А., Хромина С.И., Речапов Д.С. Самоизоляция дома и её влияние на показатели индивидуальной минуты юношей – студентов первого курса вузов г. Тюмени в период пандемии covid-19. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2020; № 5 (183): 362 – 369.
11. Поперечный А.А., Куликова С.В., Мыкало Ю.А. Ментальная арифметика. *Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения:* сборник материалов LII Международной студенческой научно-практической конференции. 2018: 207 – 210.
12. Каюгина С.М. Высшее профессиональное образование в условиях цифровой экономики. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию кафедры технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 278 – 281.
13. Гончарова И.Г., Соколова Н.В., Попков И.В. Организация самостоятельной работы студентов в структуре формирования профессиональных компетенций. *Методические вопросы и инновационные технологии в преподавании географии, туризма и естественнонаучных дисциплин в вузе и школе:* материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тюмень, 2019: 39 – 42.

References

1. Fishman S.V., Kozaru T.V. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty i kontrolya uchebnyh dostizhenij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v processe izucheniya obschetehnicheskih disciplin. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 27: 92 – 100. Available at: http://e-koncept.ru/2017/574018.htm
2. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letiyu kafedry tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. Tyumen', 2019: 281 – 284.
3. Yakobyuk L.I. Samoobrazovanie studentov na `etape professional'nogo obucheniya v vuze. *Sovremennye nauchno-prakticheskie resheniya v APK:* sbornik statej II Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen': Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severnogo Zaural'ya, 2018: 331 – 335.
4. Mal'chukova N.N. Samoobrazovanie kak chast' professional'nogo obrazovaniya. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2014; № 5 (29): 64 – 66.
5. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya v rakurse professional'nyh dinastij. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2017; № 12 (72): 174 – 178.

6. Zelenov Yu.N., Kucherov A.S. Sistema pedagogicheskoj profilaktiki molodezhnogo `ekstremizma v sovremennyh usloviyah. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2013; № 10 (22): 19 – 22.
7. Petrova L.A., Berestneva E.V., Brigadin A.A. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste realizacii FGOS VO*. Available at: ttps://science-education.ru/ru/article/view?id=19211
8. Biryukova N.V. Model' formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov neprofil'nyh napravlenij. Agroprodovol'stvennaya politika Rossii. 2017; № 12 (72): 161 – 164.
9. Vinogradova M.V. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya matematiki v sisteme vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 258 – 259.
10. Prokop'ev N.Ya., Durov A.M., Semizorov E.A., Hromina S.I., Rechapov D.S. Samoizolyaciya doma i ee vliyanie na pokazateli individual'noj minuty yunoshej – studentov pervogo kursa vuzov g. Tyumeni v period pandemii covid-19. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2020; № 5 (183): 362 – 369.
11. Poperechnyj A.A., Kulikova S.V., Mykalo Yu.A. Mental'naya arifmetika. *Aktual'nye voprosy nauki i hozyajstva: novye vyzovy i resheniya:* sbornik materialov LII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 207 – 210.
12. Kayugina S.M. Vysshee professional'noe obrazovanie v usloviyah cifrovoj `ekonomiki. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letiyu kafedry tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 278 – 281.
13. Goncharova I.G., Sokolova N.V., Popkov I.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v strukture formirovaniya professional'nyh kompetencij. *Metodicheskie voprosy i innovacionnye tehnologii v prepodavanii geografii, turizma i estestvennonauchnyh disciplin v vuze i shkole:* materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Tyumen', 2019: 39 – 42.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 371.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-272-274

Zhilina A.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (St. Petersburg, Russia), E-mail: ivan-1912@mail.ru*

SYSTEM METHODOLOGY OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE CLASSROOM AT SCHOOL – MODERN SCIENCE OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION. The author of the article offers an algorithm for building a management approach to the organization of knowledge acquisition in the classroom in accordance with federal state educational standards; the main aspects of changing educational paradigms when applying the system-activity approach in the learning process are called. The article considers the stated problems not only at the theoretical level, but also their implementation in the course of experimental work in educational institutions of the Leningrad Region. The paper discusses reasons that determine the positive dynamics of the learning process and its control, the conditions for successful interaction of participants in the educational process in the format of a single learning environment, which is created with the preservation of existing norms through knowledge, skills and abilities, as well as with the use of new educational technologies in the training and control of knowledge.

Key words: **system methodology of knowledge management in classroom, effective management of educational institution, knowledge society, knowledge subsystems in educational process.**

А.И. Жилина*, д-р пед. наук, проф., ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, E-mail: ivan-1912@mail.ru*

СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ НА УРОКЕ В ШКОЛЕ – СОВРЕМЕННАЯ НАУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Автор статьи предлагает алгоритм построения управленческого подхода к организации усвоения знаниями на уроках в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами; называются основные аспекты смены образовательных парадигм при применении в процессе обучения системно-деятельностного подхода. В статье рассмотрены заявленные проблемы не только на теоретическом уровне, но и их реализация в ходе опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях Ленинградской области. Названы причины, определяющие положительную динамику процесса обучения и его контроля, условия успешного взаимодействия участников образовательного процесса в формате единой обучающей среды, которая создана с сохранением действующих норм через знания, умения и навыки, а также с использованием новых образовательных технологий.

Ключевые слова: **системная методология управления знаниями на уроке, результативное управление образовательным учреждением, общество знаний, подсистемы знаний в образовательном процессе.**

XXI век – это не только глобальные процессы развития мира, это новые общецивилизационные вызовы и всему обществу, и каждому человеку, и системе образования. XXI век – это историческая смена эпох, в определенном смысле революция общественной мысли, различного рода технологий, обеспечивающих полноценную жизнь человека. Это не может не поставить перед образованием целый ряд новых, адекватных современному обществу задач.

Можно с определенной уверенностью утверждать, что вызовы и риски современного общества диктуют необходимость корректировки парадигмы образования, в которой научному знанию отводится первостепенная роль. Общество, в котором в приоритете знания, может рассчитывать на то, что в нем обеспечена высокая работоспособность и профессиональная карьера людей, которые получают знания через формальное и неформальное образование. Происходит процесс констатации факта – знание является ключевой категорией прогрессивного общественного развития при условии отказа от парадигмы «всех и всему».

Современному социуму нужны люди, которым доступно самостоятельное логическое мышление, в основе которого находятся общепризнанные стандарты, фундаментальные познания мира, но это не лишает их способности вносить в развитие наук определенный вклад. К вызовам современного мира относится то, что человек разумный должен уметь в кратчайшие сроки адаптироваться в новой социальной и профессиональной средах. Обучить этому прежняя парадигма образования не может, так как в ней не заложена система управления знаниями [1; 2].

Исходя из данного утверждения, можно сделать определенное умозаключение, что общеобразовательной школе необходима иная организация учебно-воспитательного процесса, в основе которого остается урок. Корректировке подвергнется подача знаний, методическое сопровождение этой подаче. И связано все будет с системой управления знаниями при использовании методологии познания в условиях информационного общества.

Если рассматривать методологию не только в классическом понимании греческого перевода «исследование», с позиции совокупности приемов, методов, то без понятия методологии управления знаниями нам не обойтись.

Современная трактовка управления системой знаний в учреждениях образования связана с классической триадой знания, умения, навыки. Именно через нее проходит процесс обучения новому. Педагоги и обучающиеся как субъекты образовательного процесса являются интеллектуальным потенциалом учебной деятельности. Они участники всех действий, связанных с получением знаний и достижением определенных результатов, характерных для педагогической работы. Педагоги учат, а учащиеся обучаются под их руководством.

Современная образовательная практика имеет свои специфические особенности, к которым можно отнести то, что руководители, так же как и педагоги, включены в активный процесс трансляции знаний ученикам. Кроме этого, из образовательного процесса не исключается и весь обслуживающий персонал. В школе как необходимое условие обучения создается социокультурная среда. В рамках этой среды происходят все процессы обучения и воспитания, действия любого характера, требующие стандартных или ситуационных решений.

Основными проблемами системы образования в начале XXI века стали такие, как осмысление педагогическим сообществом новой методологии профессиональной деятельности, освоение системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании учащихся, овладение новыми педагогическими методами, приёмами, технологиями, ориентирующими учебно-воспитательный процесс на достижение запланированного результата в знаниях, интеллектуальном и личностном развитии обучающихся [3].

Организаторы процесса обучения должны понимать, что для организации управления знаниями ими первоначально необходимо владеть в совершенстве. Необходимо осознавать значение понятия «знание».

Данный термин достаточно изучен с философской точки зрения. Философия рассматривает знание как определенную знаковую систему, которая может быть усвоена человеком [4; 5].

Другие науки общественного характера оставляют за знанием право быть в зоне объективной фактической действительности, опирающейся на имеющийся опыт, в том числе и социальный. Это опыт знаний о природе общества и человека; отраслевых технологических познаниях; творческий опыт; эмоциональных состояний.

Кроме опыта в перечисленных направлениях педагогическому коллективу необходимы познания в области индивидуального и группового системного познания:

– знание возрастных особенностей обучающихся от первого до выпускного класса;

– педагогические знания учителей в области предмета, методик преподавания и воспитания;

– управленческие знания администрации школы, связанные с управлением образовательной организации;

– знания в ресурсном обеспечении образовательного учреждения для обслуживающего персонала;

– основы педагогических знаний для родителей;

– знания для партнерских организаций, взаимодействующих со школой.

Вся система знаний, необходимых для перечисленных уровней, должна быть взаимосвязана для того, чтобы обеспечить достижение поставленных целей и решение определенных в стратегическом планировании задач. Такая работа позволяет представить образовательную организацию как конкурентоспособное учреждение, выпускники которого подготовлены к профессиональному обучению [6].

Управление познанием связано с таким процессом, как усвоение знаний. Это знания, находящиеся в зоне, пока не являющейся достоянием конкретной личности. Чтобы определенные знания перешли в категорию интеллектуальной собственности, нужно рассматривать знание как продукт и как образовательную услугу. И это продукт как по объему, так и по качеству в условиях рыночной экономики через управление процессом овладения знаниями делает школу конкурентоспособной организацией.

Системное управление знаниями постепенно приобретает статус парадигмы образования современного общества. В ее контексте особый смысл приобретает личностно ориентированное обучение. Данная форма обучения требует корректировки сложившихся устоев как в управлении, так и в организации учебного процесса. В управлении используются законы саморегуляции, самоуправления, саморазвития, что должно скорректировать менталитет учителя, которому уже сегодня требуются новые не только предметные знания, но и знания управленческого характера. Этому обучает педагогика, сопровождаемая новым форматом методологии и частных методик.

Сторонники теории управления образовательными системами достаточно давно проявляют интерес к общеобразовательной школе через квалификационную аттестацию учителей, современные требования к образовательному процессу, учебные программы и курсы. Но не был замечен интерес к проблеме управления знаниями.

Данный термин «управление знаниями» как и система управления образованием в целом принадлежит сфере бизнеса. Причиной этого является то, что бизнесу присущи черты информационности, технологичности и логистики. Педагогические исследования на опыте управленческих навыков данного характера смогли представить систему управления знаниями как управление известными подсистемами в образовании в области учебного процесса, педагогической квалификации, участников образовательного процесса и его результатов.

Управление знаниями в системном формате потребовало не только постоянного развития процесса обучения, но и заставило переосмыслить профессиональную позицию педагогов. От них потребовалось обновление имеющихся знаний постоянно и в определенной системе.

Главной стала задача теоретического и практического освоения способов работы учителя на достижение учащимися результатов, определённых требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это требования к результату обучения и воспитания, полученные в ходе совместной учебной деятельности ученика и обучающей деятельности учителя. Главным методологическим подходом ФГОС является системно-деятельностный подход. Ведущими принципами Федеральных стандартов являются принципы системности и фундаментальности образования в современных условиях.

Управление знаниями на уроке в школе – это сложная система, которую следует понимать как совокупность взаимодействующих подсистем, направленных к единой цели и существующих в определённых условиях [7; 8].

Система управления знаниями учащихся на уроке включает следующие подсистемы:

– психобиосоциальные системы (учащиеся, учитель, их возрастные, личностные особенности);

– систему знаний (содержание, виды, формы знаний, т.е. что знают учащиеся по предмету, что уже умеют, что должны узнать, в какой форме это будет предложено и т.д.);

– системный процесс управления знаниями на уроке;

– анализ состояния предыдущих знаний учащихся в соответствии с изучением новой темы урока;

– определение темы, цели (результата) и задач (поэтапного усвоения знаний) обучения и воспитания учащихся на уроке;

– подбор и распределение учителем учебного материала на уроке в соответствии с темой, состоянием знаний учащихся, целью и задачами учителя по поэтапному формированию умственных действий учащихся;

– объяснение учителем материала изучаемой темы (понятия, правила, формулы и др.) на уроке и алгоритма (способов) учебных действий учащихся по её освоению;

– организация учителем деятельности учащихся по достижению поставленных целей: учащиеся наблюдают, сравнивают, выполняют письменные и устные работы, заданные учителем на уроке в соответствии с темой;

– фронтальное и индивидуальное наблюдение учителя за познавательной деятельностью учащихся по выполнению ими полученных заданий;

– корректировка и координация учителем познавательной деятельности учащихся в процессе выполнения заданий учителя по усвоению учебного материала по изучаемой теме урока;

– анализ и поэтапный мониторинг учителем достигаемых промежуточных результатов усваиваемых на уроке знаний и умений учащимися;

– завершающий контроль учителя усвоенного учащимися знания и умений на уроке в соответствии с темой и целью урока;

– подведение учителем итогов работы учащихся по усвоению ими знаний и выработанных умений на уроке [6].

Управление процессом получения знаний предполагает наличие целого ряда подсистем:

– систему взаимодействия субъектов образовательного процесса (доброжелательная деловая обстановка урока, настрой на взаимопомощь и готовность проконсультировать, помочь и т.п.);

– системный процесс познания окружающего мира (теория познания: от живого созерцания – к абстрактному мышлению и от него – к практике);

– специально организованный учебно-воспитательный процесс как система (урок как часть темы, учебного курса, учебной программы, время урока – 45 минут, описание конкретного результата урока, учебники, учебные пособия и др.);

– система методов, способов, технологий обучения и воспитания на уроке, направленная на достижение запланированного результата – цели урока.

Управление знаниями по результату в Федеральном государственном образовательном стандарте требует конкретизации цели каждого урока: общекультурного, личностного и познавательного результата.

Требования ФГОС к конкретизации цели каждого урока, описанию результата урока мы можем изложить в следующем порядке.

1. Требования к освоению предметных знаний, умений, навыков каждым учеником на уроке:

– знать термины, понятия, законы, правила, факты, предположения, формулы и др. в соответствии с темой данного урока;

– уметь их применять на данном уроке и в практике изучаемой предметной области.

2. Требования к развитию метапредметных (надпредметных) знаний и умений (мыслительных операций) учащихся на уроке:

– знать мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, аналогия, сравнение, сопоставление, классификация, дифференциация, систематизация и др., применительно к теме, изучаемой на уроке;

– уметь сравнивать, анализировать, сопоставлять, классифицировать, систематизировать, обобщать и т.д., овладеть логикой умственных действий в изучаемом на уроке материале, уметь мыслить на основе усвоенных знаний и предметных умений, осуществлять интеллектуальную работу над содержанием уже изученных предметов учебной программы.

3. Требования к формированию универсальных учебных действий учащихся в изучаемой теме на уроке:

– знать и уметь применять алгоритмы и способы учебных действий в пределах изучаемой темы урока, уметь переносить освоенные на других уроках способы и алгоритмы учебных действий на другие изучаемые темы, ставить цели учебной деятельности, её планировать и проектировать. На этой основе сформировавшихся универсальных учебных действий уметь реализовать самостоятельно спланированное решение предложенной учителем на уроке проблемы, проекта, задания и др.

4. На основе освоения предметных знаний, умений и навыков, овладения универсальными учебными действиями, формирования метапредметных (мыслительных) операций вырабатываются требования к формированию личностных качеств учащихся в каждой изучаемой теме на уроке:

– развитие восприятия, представления, памяти, воображения, творческих навыков, воли, характера учащихся в соответствии с изучаемой темой урока; формирование социальных, моральных правил, ценностей и отношений, отражающих индивидуальную позицию учащегося, его готовность и способность к саморазвитию, мотивации к обучению и познанию и др.

5. Требования к обязательной деятельности ученика на уроке:

– на каждом уроке в соответствии с его целью и изучаемой темой идёт освоение предметных знаний, умений и навыков, развитие универсальных учебных действий, мышления (надпредметных, метапредметных знаний и умений) учащихся;

– всё это обеспечивает развитие личностных качеств учащихся и осуществляется на уроке на основе их обязательной деятельности. Они слушают, читают, пишут, анализируют, обобщают, подводят итог сделанному, находят нужный материал в учебнике, работают по алгоритму самостоятельно, в парах сменного состава, в группе и др.

6. Требования к деятельности учителя на уроке по управлению знаниями учащихся:

– в соответствии с целью – результатом урока по каждой теме учитель определяет, какими знаниями, умениями, навыками, универсальными учебными действиями (алгоритмами и способами), мыслительными операциями должны овладеть на уроке учащиеся, какие личностные качества будут у них развиваться. Учитывая данное обстоятельство, учитель для урока:

– выбирает необходимые учебные задачи с учетом индивидуальных способностей учащихся на определенном этапе;

– знакомит учащихся с алгоритмом их выполнения;

– консультирует учащихся перед выполнением задания;

– осуществляет корректировку по ходу и окончанию выполнения задания;

– анализирует выполнение задания;

– совместно с учащимся при допущении ошибки помогает ее найти и исправить;

– ведет обучение с использованием приемлемых технологий [9; 10].

Завершение урока возможно по технологии тестирования в качестве контроля за знаниями, умениями и навыками обучающихся. В таком варианте организации управления знаниями выставление отметок не является обязательным условием, так как учитель владеет информацией о достижениях каждого учащегося. А весь цикл управления получением знаний в рамках ФГОС выполнен. Требования не нарушены.

Тестовая технология проверки результатов обучения является контролем не только деятельности учащегося, но и самого учителя. Это контроль является информацией сопутствующего характера через уровни усвоения материала учениками в классе или во внеучебное время при самостоятельной работе. Подобная система управления процессом получения знаний, согласно ФГОС, получила название системно-деятельностного подхода.

Такая практика работы по управлению процессом получения знаний апробирована в ходе экспериментальной работы с учителями МОУ «СОШ № 2» г. Всеволожска.

В образовательном учреждении был реализован проект «Управление знаниями – новая методология освоения учащимися ФГОС под руководством учителя на уроке» в период с сентября 2012 г. по май 2016 г. в рамках областного образовательного проекта по теме «Введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в образовательных учреждениях Ленинградской области».

Главный результат нашей работы – это системно-деятельностный подход в новой методологии управления знаниями на уроке. Учителя, освоившие эту методологию, получают 100% достижение результатов на каждом уроке, при этом домашних заданий учащимся не задают.

Мы систематически проводили открытые уроки по управлению знаниями учащихся для педагогов Всеволожского района, где убедительно показали возможность и необходимость использования новой методологии для педагогов в их профессиональной деятельности, в ходе которой возможно решение сложных системных проблем управления знаниями на уроке в соответствии с требованиями ФГОС.

Как показывает анализ практики внедрения ФГОС, учителя традиционно владеют методами, методиками, технологиями обучения. Им сейчас предлагают осваивать новые технологии (например, проектирования и др.) Но мы давно знаем, что никакой метод или технология не могут стать универсальным средством решения проблем образования. Это способна сделать только новая методология управления знаниями, основанная на системно-деятельностном подходе. Только успешное профессиональное освоение этой методологии позволит каждому учителю достигать запланированной цели обучения и воспитания детей на уроке и таким образом повышать результативность нашего российского образования в обществе знаний XX1 века.

Библиографический список

1. Жилина А.И. Управление знаниями и развитие человеческого капитала региона в условиях становления экономики знаний начала XXI века. *Образование на протяжении всей жизни: разнообразие идей, концепций, форм, методов, технологий:* Межрегиональная конференция ЮНЕСКО по итогам акции «Неделя образования взрослых» 2012 – 2014 гг.: сборник научных трудов. Под редакцией Н.П. Литвиновой, С.С. Лебедевой. Санкт-Петербург: Политехника-сервис, 2014; Т. 1: 335 – 348.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Закон Российской Федерации N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Москва: Мозаика-синтез, 2013.
3. Юдин Э.Г. Методологическая природа системного подхода. *Системные исследования*. Москва: Наука, 1973: 38 – 51.
4. Кун Т. *Структура научных революций.* Составитель В.Ю. Кузнецов. Москва: б/и, 2001.
5. Лернер И.Я. Проблема методов обучения и пути её исследования. *Вопросы методов педагогических исследований*. Под редакцией М.Н. Скаткина. Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1973.
6. Жилина А.И. Управление знаниями в условиях формирующейся системной парадигмы управления образованием начала XXI века. *Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности.* Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 112 – 125.
7. Жилина А.И. Модель управления знаниями в современном образовательном учреждении. *Вестник ТОГИРРО*. 2012; № 1: 87 – 91.
8. Жилина А.И. Модели управления подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2011; Т. 3, № 4: 72 – 86.
9. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: ИПЛ, 1991.
10. Юдин Э.Г. *Методология науки. Системность. Деятельность*. Москва, 1997.

References

1. Zhilina A.I. Upravlenie znaniyami i razvitie chelovecheskogo kapitala regiona v usloviyah stanovleniya `ekonomiki znanij nachala HHI veka. *Obrazovanie na protyazhenii vsej zhizni: raznoobrazie idej, koncepcij, form, metodov, tehnologij:* Mezhregional'naya konferenciya YuNESKO po itogam akcii «Nedelya obrazovaniya vzroslyh» 2012 – 2014 gg.: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej N.P. Litvinovoj, S.S. Lebedevoj. Sankt-Peterburg: Politehnika-servis, 2014; T. 1: 335 – 348.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Zakon Rossijskoj Federacii N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g. Moskva: Mozaika-sintez, 2013.
3. Yudin `E.G. Metodologicheskaya priroda sistemnogo podhoda. *Sistemnye issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1973: 38 – 51.
4. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Sostavitel' V.Yu. Kuznecov. Moskva: b/i, 2001.
5. Lerner I.Ya. Problema metodov obucheniya i puti ee issledovaniya. *Voprosy metodov pedagogicheskih issledovanij*. Pod redakciej M.N. Skatkina. Moskva: NII OP APN SSSR, 1973.
6. Zhilina A.I. Upravlenie znaniyami v usloviyah formiruyuschejsya sistemnoj paradigmy upravleniya obrazovaniem nachala XXI veka. *Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti.* Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 112 – 125.
7. Zhilina A.I. Model' upravleniya znaniyami v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Vestnik TOGIRRO*. 2012; № 1: 87 – 91.
8. Zhilina A.I. Modeli upravleniya podgotovkoj i povysheniem kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.C. Pushkina.* 2011; T. 3, № 4: 72 – 86.
9. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva: IPL, 1991.
10. Yudin `E.G. *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.03.211

УДК 37.017.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-274-276

Zemtsov A.N., *teacher, Department of Unit Management in Peacetime, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia),*
E-mail: zemtsov.alexandr@gmail.com

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF FOUNDATIONS POLITICAL CULTURE OF CONSCRIPTS. The article deals with the basics of the political culture of modern society as a whole. The paper presents characteristics of the process of developing the foundations of the political culture of military personnel, conditions for ensuring pedagogical interaction during the period of adaptation. The author defines features of these processes, the main characteristics of which are revealed in contrast to the usual practice of subject-object influence for military personnel. The essential, substantive and organizational-activity characteristics of the development of the foundations of the political culture of military personnel as a pedagogi-

cal process are given. The system of political education is stated as a complex interdisciplinary problem in the context of scientifically-based changes in military-political work. Political culture is presented as a system of political values, the laws of development of which are revealed in the theories of the axiological approach.

Key words: **political culture, military-political work, political education, pedagogical task.**

***А.Н. Земцов**, преп., ФГКВОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск,*
E-mail: zemtsov.alexandr@gmail.com

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В представленной статье рассматриваются основы политической культуры современного общества в целом, дается характеристика процесса развития основ политической культуры военнослужащих, рассматриваются условия для обеспечения педагогического взаимодействия в период проведения адаптационных мероприятий. Автор определяет особенности обозначенных процессов, основные характеристики которых раскрываются в противопоставлении с привычной для военнослужащих практикой субъект-объектного воздействия; дана сущностная, содержательная и организационно-деятельностная характеристика развития основ политической культуры военнослужащих как педагогический процесс. Система политического воспитания заявлена как сложная междисциплинарная проблема в контексте научно обоснованных изменений военно-политической работы.

Ключевые слова: **политическая культура, военно-политическая работа, политическое воспитание, педагогическая задача.**

Основы политической культуры военнослужащего с той позиции, с которой мы к ним обращаемся, – это, по сути, сформированная у него система политических ценностей, закономерности развития которой раскрыты в теориях аксиологического подхода и вполне могут служить опорой для решения поставленной нами научной задачи. В этом смысле политические ценности ничем не отличаются от других (т.е. педагогические закономерности их формирования имеют универсальный характер). Вместе с тем актуальным остается вопрос о выборе базового механизма (закономерности), объясняющего психологическую основу военно-политической работы в предлагаемом педагогическом инструменте, а, кроме того, с педагогической точки зрения в разработке предмета исследования важными составляющими выступают:

– сущностная и содержательная характеристика процесса развития основ политической культуры военнослужащего как закономерного изменения личности в условиях организованного педагогического взаимодействия – политического воспитания военнослужащих, проходящих военную службу в Вооруженных Силах Российской Федерации по призыву;

– возрастные, профессиональные и социальные особенности психологических механизмов формирования отношения к предъявляемым политическим ценностям и их отражение в педагогическом процессе;

– условия продуктивности развития основ политической культуры военнослужащих по призыву и основанные на них формы военно-политической работы.

Таким образом, рассмотрим сущностную, содержательную и организационно-деятельностную характеристику развития основ политической культуры военнослужащих как педагогического процесса. В дальнейшем это знание будет применено к условиям военно-политической работы воинской части как наиболее активной, организованной и по большей части педагогической деятельности командиров и воспитателей в системе политического воспитания военнослужащих. Для уточнения сущности процесса развития основ политической культуры военнослужащих по призыву необходимо дать пояснения основным используемым категориям и понятиям.

Политическая культура личности достаточно часто рассматривается в контексте имеющихся политических знаний, основанных на морально-нравственных ценностях, гражданской активности, поведенческих стереотипов.

Политическая культура — это не только имеющиеся жизненные установки, ценности общепринятого характера, но и имеющийся политический опыт, состоящий из идеалов, установок и норм поведения, взаимодействия власти, индивида и общества.

Понятийный аппарат политической культуры группируется вокруг категории «развитие». В предельно обобщенном, философском значении – это наивысшие достижения в развитии природы и общества со спецификой объекта и структуры [1]. В отношении личности и ее качеств развитие, в свою очередь, определяется как формирование определенных качеств индивида социального характера. В результате данного процесса осуществляются действия по социализации и воспитанию [2]. Выбрав основы политической культуры личности в качестве объекта развития, мы предполагаем, что исследуемой стороной развития выступает отношение военнослужащего к предъявляемым ему в системе политического воспитания политическим ценностям с соответствующим механизмом формирования ценностного отношения и многочисленными факторами (источниками) развития основ политической культуры, в числе которых – политическое воспитание и его наиболее активная, организованная часть – военно-политическая работа. Далее сделаем несколько уточнений, конкретизирующих нашу исследовательскую позицию.

Политическое воспитание есть мощный, системный и комплексный, но далеко не единственный фактор развития политической культуры военнослужащего. Этот факт, как и то, что политическое воспитание может быть направлено противоположно допризывному опыту, политической культуре референтной группы, воздействию предпочитаемых средств массовой информации и многому другому, мы уже выделяли в работе. В ряде случаев вообще уместно вести речь о политическом перевоспитании военнослужащего, полностью не разделяющего сложившегося в социально-профессиональной группе отношения к политическим ценностям. В процессе военной службы политическое воспитание становится ведущим фактором, но проблематика образуется в связи с тем, что без научно обоснованных педагогических решений и в рамках сложившейся практики этого недостаточно (что обусловлено сокращением сроков военной службы по призыву; допризывными характеристиками политической культуры молодежи, начальным этапом становления военно-политической работы как педагогической практики). Следует учесть и то, что молодежь, в том числе допризывная, в первую очередь становится объектом информационно-психологической войны, где не только ведется ценностная деструкция, но и могут предъявляться прямо противоположные политические ценности. Однако изменение всей системы политического воспитания – это сложная междисциплинарная проблема, которая гораздо шире наших исследовательских возможностей, поэтому мы сосредоточены на научно обоснованном изменении и дополнении только военно-политической работы.

Военно-политическая работа – также лишь одна из составляющих политического воспитания военнослужащих, способствующая формированию основ их политической культуры наряду с такими задачами, как:

– опосредованное управление развитием личности через ценности и культуру военного социума, превалирующие политические нормы и отношения, характерные для среды воинской части и для воинского коллектива;

– идеологическая работа, пропаганда и агитация в процессе военной службы;

– личный пример командиров и сослуживцев, интериоризации их отношений к явлениям и процессам политики;

– практическая политическая деятельность, формирование опыта отношения к политическим явлениям и процессам;

– политическое образование и самообразование военнослужащих;

– прочее. Вместе с тем военно-политическая работа – это специально планируемый и управляемый педагогический процесс (процесс обучения, воспитания и развития), где формирование основ политической культуры возможно преимущественно педагогическими средствами и методами, поэтому мы связываем решение проблемы исследования именно с ней.

Развитие основ политической культуры военнослужащего, таким образом, в рамках решения данной задачи может быть определено как обусловленный многочисленными факторами, в том числе политическим воспитанием, закономерный переход политической культуры военнослужащего в новое качество, характеризующееся ценностным отношением к идеям военной безопасности Российской Федерации и ее союзников; государственных интересов Российской Федерации; патриотизма. Целенаправленное педагогическое воздействие на развитие основ политической культуры военнослужащих осуществляется в военно-политической работе. Содержание процесса развития основ политической культуры военнослужащего раскрывает механизм формирования отношения к политическим ценностям современного российского общества и Вооруженных Сил Российской Федерации, предъявляемым в абстрактном (образы, идеи, идеалы, символы и пр.) и объективном (события, люди, поступки) видах. Конечно же, как выбранный механизм, так и в целом определение не охватывают всей

полноты личностных изменений, приводящих к новому качественному состоянию политической культуры, однако он дает возможность сузить научный поиск, определить актуальные задачи военно-политической работы и использовать ее в качестве педагогического инструмента политического воспитания. Подчеркнем, что и это далеко не единственный, а только один из многих возможных инструментов.

Далее необходима общая характеристика механизму формирования ценностного отношения в целом и ценностного отношения военнослужащих к предъявляемым им политическим ценностям в частности. Именно он представляет в нашем исследовании психологическое содержание процесса развития основ политической культуры. Ряд авторов полагают, что целостная структура присуща понятию «ценностное отношение». Это индивидуальное, общественное сознание, субъективная и объективная реальности, связанные с историческими аспектами [3, с. 175]. В работах А.Ф. Лазурского [4], где термин «отношение» применен практически впервые, до целостной концепции отношений личности, предложенной В.Н. Мясищевым [5]. Отношения раскрываются в качестве основы взаимодействия человека и окружающего его мира в его ключевых формах: смыслообразовании, целеполагании, оценочной деятельности, рефлексии и т.д., они играют собственную роль в формировании характера, убеждений, интересов и предпочтений человека. Поскольку установлено, что отношения являются важнейшей детерминантой поведения человека, причем связанной с его сознанием и вырабатывающейся в процессе приобретения социального опыта, они активно исследовались и в педагогике в работах А.С. Макаренко, который считал, что именно отношения являются настоящим объектом педагогической работы для личности и общества [6].

В концепции В.Н. Мясищева собственно понятие «личность» рассматривается как система жизненных отношений человека, отношения у него не сводимы к другим явлениям психики и называются такие аспекты, как связь человека с объективной действительностью, выраженной в действиях, различных реакциях. В развитии концепции В.Н. Мясищева в более поздних психологических работах ценностное отношение трактуется уже не только как оценочное, а как личностно-смысловое и интегративное образование (А.Г. Асмолов [7]). Так, например, Д.А. Леонтьев, в своей работе «Психология смысла» дает две его характеристики, сложившиеся в русле деятельностного подхода: взаимосвязь между субъектом и объективной реальностью. Авторами утверждается, что именно определенные смыслы изменяют действительность [8, с. 102]. Эта трактовка открывает определенные педагогические пути формирования ценностного отношения к идеям, явлениям, объектам и процессам, связывает ценностное отношение с психологией смыслообразования и так называемой педагогикой смысла. Для того чтобы у человека сформировалось ценностное отношение к объекту, явлению, процессу, идее с позиций перечисленных теорий, необходимо, чтобы они приобрели смысл в достижении важнейших для человека жизненных целей, удовлетворении ведущих потребностей и при этом были уникальными и незаменяемыми другими объектами, явлениями, процессами, идеями. Ответ на вопрос о том, как этого добиться, содержится в теориях педагогической аксиологии.

Специфика ценностного отношения и механизма его формирования в организованных педагогических процессах раскрывается в аксиологическом педагогическом подходе и педагогических теориях, выполненных с его позиций. Педагогическая аксиология, по мнению Г.И. Чижаковой, изначально предполагает, что главной задачей образования является формирование ориентаций сознания и поведения, основанных на первенстве нормативных и ценностных устоях общества [9], составляющих, как известно, содержание культуры. Такая ориентация образуется триадой ценностей: сознание, отношение и поведение, при том что отношение – основное направление педагогических усилий. Согласно С.В. Пазухиной [10], здесь возможно использование приемов понимания, переживания, ценностно-смыслового самоопределения, профессиональной идентификации, целеполагания, рефлексии. Исследуя возможности личности при ориентации в мире определенных, значимых для нее ценностей или при создании индивидуальной системы ценностей, автор считает, что появление ценностного отношения «захватывает» большую часть его содержания. Из трех фаз ценностной ориентации по смыслу к формированию ценностного отношения у А.В. Кирьяковой могут быть отнесены как минимум две: присвоение ценностей и преобразование личности на основе присвоенных ценностей [11]. Принимая во внимание универсальный характер этих положений, вполне можно предположить, что педагогическое влияние на развитие основ политической культуры также может быть сосредоточено на формировании ценностного отношения военнослужащих к предъявляемым политическим ценностям.

Ценностное отношение к идеям, процессам, явлениям действительности рассматривается как личностно-смысловое образование в целом ряде исследований, посвященных педагогическим инструментам его формирования, например, у С.В. Пазухиной [10]. Формирование ценностного отношения авторами, как правило, рассматривается как целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий переход от осознания и осмысления ценности, к профессиональному целеполаганию с ее использованием, а затем к осознанию и закреплению ее выдающейся значимости и смысла в профессиональной деятельности и, наконец, к появлению личного смысла в обладании (использовании, утверждении, применении, трансляции) ценностью. Отношения к идее, объекту, явлению, например, у С.В. Пазухиной [10], в своем формировании переживает четыре уровня: формальный (личностный смысл еще не представлен в сознании); эмоционально-положительный (возникновение личностно значимых переживаний); познавательный (вербальное и образная формы личностного смысла) и собственно ценностный (идея, объект, явление имеет статус лично и профессионально значимой ценности).

Таким образом, меняя формы совместной деятельности, решая определенные задачи педагогического взаимодействия, можно в дополненной новыми инструментами военно-политической работе добиваться постоянной активности механизма формирования ценностного отношения. Справедливости ради отметим, что опыта военно-политической работы, организованной в русле ценностно-смыслового взаимодействия командира, воспитателя и воспитуемого, пока еще немного, хотя полагаем, что у этого вида педагогической деятельности есть будущее как минимум при решении задачи развития основ политической культуры.

Библиографический список

1. *Новый философский словарь*. Available at: https://filpedia.ru/
2. *Психологический словарь или словарь психологических терминов*. Психологический центр. Available at: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=1011
3. Хабибулин Д.А., Романов, П.Ю. Ценностное отношение: подходы к исследованию. *Вестник ЧГПУ*. 2011; № 12 (2): 173 – 183.
4. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности. *Избранные труды по общей психологии*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001: 93 – 123.
5. Мясищев В.Н. *Психология отношений*. Москва – Воронеж, 1995.
6. Макаренко А.С. О воспитании. *Библиотека по педагогике*. Available at: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/index.shtml
7. Асмолов А.Г. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. Москва: Смысл, 2001.
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности.* Москва: Смысл, 2007.
9. Чижакова Г.И. *Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1999.
10. Пазухина С.В. *Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход*. Диссертация … доктора психологических наук. Москва, 2012.
11. Кирьякова А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 1999; № 1: 13 – 19.

References

1. *Novyj filosofskij slovar'*. Available at: https://filpedia.ru/
2. *Psihologicheskij slovar' ili slovar' psihologicheskih terminov.* Psihologicheskij centr. Available at: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=1011
3. Habibulin D.A., Romanov, P.Yu. Cennostnoe otnoshenie: podhody k issledovaniyu. *Vestnik ChGPU*. 2011; № 12 (2): 173 – 183.
4. Lazurskij A.F. Programma issledovaniya lichnosti. *Izbrannye trudy po obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001: 93 – 123.
5. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva – Voronezh, 1995.
6. Makarenko A.S. O vospitanii. *Biblioteka po pedagogike*. Available at: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/index.shtml
7. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: Principy obschepsihologicheskogo analiza*. Moskva: Smysl, 2001.
8. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti.* Moskva: Smysl, 2007.
9. Chizhakova G.I. *Teoreticheskie osnovy stanovleniya i razvitiya pedagogicheskoj aksiologii.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.
10. Pazuhina S.V. *Cennostnoe otnoshenie buduschego pedagoga k lichnosti uchaschegosya: antropologicheskij podhod*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2012.
11. Kir'yakova A.V. Aksiologicheskaya koncepciya orientacii lichnosti v mire obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1999; № 1: 13 – 19.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 37.017.92 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-277-278

Ivashchenko M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: maria417@mail.ru*
Kulcheiko O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: omgpusocped@mail.ru*
Cheredova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: elena_cheredova@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF VALUES IN UPBRINGING. Values are formed by the actual culture and determine possibilities for the development of social life of a person, group and society, they are the link to the development of culture. Value orientations ensure the integrity and stability of a personality, control and organize the motivational sphere, determine the structure of consciousness and the direction of behavior. Traditionally, the ideal is considered as an ideal image that has a normative character and predetermines ways and direction of the activity of a person or a social group. The ideal of human upbringing is a reference point in the form of a system of value coordinates. The modern ideal incorporates both these fundamental values of the past and the values of the modern era. The results of the study of the value orientations of modern student youth fully confirm the above thesis.

Key words: **upbringing, upbringing program, values, value orientations, ideal, youth, student youth, social health.**

М.В. Иващенко, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: maria417@mail.ru*
О.В. Кульчейко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: omgpusocped@mail.ru*
Е.А. Чередова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: elena_cheredova@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ

Ценности формируются актуальной культурой и определяют возможности развития социальной жизни человека, группы и общества, являются связующим звеном развития культуры. Ценностные ориентации обеспечивают целостность и устойчивость личности, контролируют и организуют мотивационную сферу, определяют структуру сознания и направленность поведения. Идеал рассматривается как идеальный образ, имеющий нормативный характер, предопределяющий способы, направленность деятельности человека или социальной группы и представляет собой ориентир в виде системы ценностных координат. Современный идеал вбирает в себя как эти основополагающие ценности прошлого, так и ценности современной эпохи. Результаты исследования ценностных ориентаций современной учащейся молодежи полностью подтверждают вышеизложенный тезис.

Ключевые слова: **воспитание, программа воспитания, ценности, ценностные ориентации, идеал, молодежь, студенческая молодежь, социальное здоровье.**

Определение и содержательная основа понятия «воспитание» в современной трактовке не абсолютны и открыты для корректировки. Форма представления термина имеет как исторический, так и культурологический аспекты. Это связано с определенными этапами в развитии общества.

При данных условиях мы имеем возможность сформулировать определение, цель и содержание воспитания, обозначить планируемый результат, исходя из тех ценностей, которые являются приоритетными в конкретный исторический период.

В философской трактовке ценности являются определенным ориентиром поведения человека при его взаимоотношениях с окружающим миром и социумом [2].

Ценность как категория и явление в жизни человека имеет нормативную основу, которая интерпретируется через цели, установки и жизненные идеалы. В соответствии с этим ценности могут рассматриваться как с положительной, так и с отрицательной доминантами.

В работах И.П. Михайлова ценности определены как интерес человека к значимым для него поступкам или ориентирам. Но они могут быть различного качества в положительном или отрицательном аспектах через категории добра, зла, прекрасного, безобразного, но истинного [10]. Ценности условно разделены на общественные идеалы (справедливость, равенство, истина), материальные (достаток, обеспеченность, удовлетворенность), духовные (вовлеченность, культуросообразность, духовность). Ценности индивидуальные вплетены в ценности отдельных групп и общества в целом.

Ценности формируются актуальной культурой и определяют возможности развития социальной жизни человека, группы и общества, являются связующим инструментом временного развития культуры (в прошлом, настоящем и будущем), определяют системы выборов, способы оценки социального явления, позволяют ориентироваться в многообразии предъявляемых требований и возможностей движения и развития, обосновывать личные смыслы.

Ценности определяют возможности развития социальной жизни человека, группы и общества, являются связующим инструментом временного развития культуры (в прошлом, настоящем и будущем), формируют системы выборов, способы оценки социального явления, позволяют ориентироваться в многообразии предъявляемых требований и возможностей движения и развития, обосновывать личные смыслы.

Категорией широчайшего понятийного плана являются человек, жизнь, общество, вселенная, природа. Они формируют природу человека от младенчества до зрелости. Это мир во всем многообразии оттенков и красок политического, общественного, государственного и бытового форматов. В каждом из которых можно выделить систему, группу, категориальный ряд ценностей, которые формируют отношения личности в социуме во всем их разнообразии. Если рассматривать ценности как основу развития личности, то можно с учетом их особенностей и трансформации составить программу воспитания. Отсутствие подобных программ или концепций затрудняет процесс образования личности, наносить общественному развитию ущерб, восполнить который удается с большим трудом.

Устойчивое развитие личности связано с ценностными ориентациями его позиций в мире. Это человека мотивирует на поступок, направляет его поведение, формирует цель и задачи, заставляет человека переживать, проявлять отношение к окружающему миру. Классификация ценностей в воспитании достаточно критериально разнопланова. В работах Р.М. Чумичевой основным критерием является социокультурная модель образовательного процесса, которому соответствуют ценности гуманистической, нравственной, эстетической направленности [3].

Интеллектуальные, политические и нравственно-эстетические характеристики ценностей рассматриваются О.С. Газманом [4]. В качестве доминанты ценностей В.Т. Фоменко предлагает рассмотреть значение для человека родственных отношений, значимых мест малой родины (детский сад, школа, друзья, одноклассники), Отечества (родина, гражданин, патриот), общечеловеческих ценностей (Земля, Вселенная, цивилизация) [5].

Е.В. Бондаревская ценностным ориентациям отводит роль человеческих смысловых образований, которые передаются поколениями. К таким смыслам автор относит и педагогическую культуру в формате теорий, технологий, методов и методик. Через них человек может постичь идеалы [1].

Идеал является ключевой составляющей сознания, так как определяется с позиции смысловых жизненных ценностей. К ним человек приобщается на протяжении долгого периода времени. Идеал имеет нормативную основу, когда необходимо определить его с позиции социальной принадлежности человека [2].

Идеал можно рассматривать как всеобщую категорию, отражающую развитие личности человека в двух направлениях. Первое – ценности всеобщие, второе – индивидуальные, связанные с личностными качествами. Потребности человека удовлетворяются не автономно, а как результат действий комплексного характера. Поэтому этот процесс имеет определенную иерархическую последовательность. В ней ценности являются специфичными категориями, зависящими от возраста. Влияние имеет национальность и место проживания.

Идеал является эталоном не только в педагогике в качестве сущностной основы современных культурных ценностей. Намечается тенденция опоры на ценностные категории, имеющие исторические основы: гражданственность, патриотизм, гуманность, уважение к правам и свободам личности, здоровый образ жизни.

Проблемы ценностей в молодежной среде являются достаточно актуальными для современных исследований. Молодежь можно стратифицировать как категорию социально-демографического характера, имеющую возрастные особенности. Отечественная наука к молодежи относит возраст в интервале от 18 до 30 лет [6].

В нашем исследовании наибольший профессиональный интерес представляет студенческая молодежь, в сообществе которой ярко выражены проблемы, связанные с образованием. Современные исследования, касающиеся проблем молодежи, рассматривают данную категорию как людей с определенным статусом, профессиональной направленностью, субкультурой в контексте социальной однородности и системы ценностей. В исследованиях Ю.А. Самарина доказательно отмечено, что в период профессионального становления молодой человек активно проявляет себя в самых различных областях с целью определения жизненной позиции, самостоятельности мнения и суждения, личностного поведения [7].

Система личностных ценностей испытывает влияние нескольких факторов, которые связаны с социальной ситуацией в обществе, государстве, семье, а также с сферой образования и воспитания [8].

Ранняя социализация может рассматриваться как одна из значимых предпосылок, влияющих на формирование ценностных ориентаций личности каждого человека. Через семью в понимании первичных институтов в процессе становления человека ребенку передаются мировоззренческие взгляды на жизнь, что влияет на его миропонимание уже во взрослом состоянии [9]. Базовые ценности занимают устойчивые позиции к 20 годам и могут измениться только под влиянием ситуации жизненного кризиса или стресса.

На факультете психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета в декабре 2020 года было проведено исследование среди студентов по направлению «Социальная работа» методом анкетирования. Студентам предстояло проранжировать такие ценности в жизни человека, как здоровье, благополучие, гармония, любовь, семья, карьерный рост. По итогам беседы со студентами удалось выяснить, что большинство из них к понятию «здоровье» относят физическое самочувствие, благополучие в психологическом и эмоциональном планах, термин «здоровье» рассматривается реже (65/35).

Анализ анкетных данных показал, что студентами на первый план поставлены целевые ориентиры на финансовую обеспеченность (36%), семейное благополучие (27%), а также гармонию чувственной сферы, любовь (18%).

Следует акцентировать внимание на том, что ранжирование ценностей у юношей и девушек разное. Если девушки отдают предпочтение семье, любви, то для юношей важнее здоровье, финансы, а затем семья. Такое различие обусловлено, на наш взгляд, основными социальными ролями, выполняемыми женщинами и мужчинами в нашем обществе: женщина – жена, мама, мужчина – добытчик, защитник семьи и пр. Именно поэтому для молодых людей важна финансовая сторона жизни, материальная обеспеченность, значимо собственное здоровье.

В ходе беседы мы выяснили, что большинство студентов под категорией «здоровье» понимают «отсутствие болезней и физических, психических дефектов», «состояние полного физического, психического, социального благополучия» (56%); «наличие физических и психических свойств, способствующих эффективной жизнедеятельности, определяющих качество жизни» (44%).

К социальному здоровью как способности человека взаимодействовать с обществом 66% опрошенных относятся как к важному аспекту жизнедеятельности индивида. Половина от этого показателя считают, что социальное здоровье можно ограничить только как контакт с окружением и не более того.

В опросе была оценка понятия приоритетов в жизни. Карьерный рост на первый план выдвинули большинство студентов (36%). Вместо карьерного роста часто выделяют значение профессиональных навыков (72%).

Таким образом, ценностный поход в обучении и воспитании является определенным связующим звеном между теоретическими и практическими исследованиями. Он способствует раскрытию особенностей процесса личностного роста обучающейся молодежи, определению их потенциальных возможностей через процесс формирования ценностных позиций. Формирование ценностей можно рассматривать как уникальный механизм развития свойств личности, ориентированной на успешную социализацию в окружающем мире.

Данные опроса свидетельствуют, что ценности студенческой молодежи можно отнести к традиционным, «желаемым» с позиции культурного развития общества, потребностей обучения и воспитания. В ценностный идеал, оцениваемый как важное качество жизни, к которому следует стремиться и которому нужно подражать, молодое поколение часто включает исторически сложившиеся идеалы и стремления.

Рассмотренные проблемы, связанные с ценностными идеалами в поступках и поведении молодого поколения, определяются с позиции культуры, общественного поведения, жизненных ценностей, которые приобретают статус публичных, доступных для поведенческого подражания. Они могут быть основой стереотипов в жизненных устоях, но не исключают наличия в одинаковых контекстах классических и инвариантных понятий ценностей в разные возрастные периоды.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.* Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999.
2. *Семейные ценности в вопросах и ответах.* Авторы-составители: М.В. Иващенко, И.А. Маврина, О.В. Морозова, О.Н. Мосеева, Е.А. Чередова. Омск: Амфора, 2017.
3. Чумичева Р.М. *Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника.* Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 1995.
4. Газман О.С. Педагогические свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Новые ценности образования. 1996; Выпуск 6: 10 – 37.*
5. Фоменко В.Т., Кульпина Т.И. Система ценностей современного школьник. *Ученик в структуре личностно ориентированного образования.* Ростов-на-Дону, 1997.
6. Акмалова А., Капицын В.М., Миронов А.В., Мокшин В.К. *Словарь-справочник по социологии.* Москва, 2017.
7. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста. *Вестник высшей школы.* 1969; № 8: 127 – 130.
8. Журавлева Н.А. *Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе*. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
9. *Семейные ценности в вопросах и ответах.* Авторы-составители: М.В. Иващенко, И.А. Маврина, О.В. Морозова, О.Н. Мосеева, Е.А. Чередова. Омск: Амфора, 2017.

References

1. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskih teoriyah i sistemah vospitaniya.* Rostov-na-Donu: Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999.
2. *Semejnye cennosti v voprosah i otvetah.* Avtory-sostaviteli: M.V. Ivaschenko, I.A. Mavrina, O.V. Morozova, O.N. Moseeva, E.A. Cheredova. Omsk: Amfora, 2017.
3. Chumicheva R.M. *Vzaimodejstvie iskusstv v formirovanii lichnosti starshego doshkol'nika.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1995.
4. Gazman O.S. Pedagogicheskie svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizaciyu XXI veka. *Novye cennosti obrazovaniya*. 1996; Vypusk 6: 10 – 37.
5. Fomenko V.T., Kul'pina T.I. Sistema cennostej sovremennogo shkol'nik. *Uchenik v strukture lichnostno orientirovannogo obrazovaniya.* Rostov-na-Donu, 1997.
6. Akmalova A., Kapicyn V.M., Mironov A.V., Mokshin V.K. *Slovar'-spravochnik po sociologii.* Moskva, 2017.
7. Samarin Yu.A. Psihologiya studencheskogo vozrasta i stanovlenie specialista. *Vestnik vysshej shkoly*. 1969; № 8: 127 – 130.
8. Zhuravleva N.A. *Dinamika cennostnyh orientacij lichnosti v rossijskom obschestve*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
9. *Semejnye cennosti v voprosah i otvetah.* Avtory-sostaviteli: M.V. Ivaschenko, I.A. Mavrina, O.V. Morozova, O.N. Moseeva, E.A. Cheredova. Omsk: Amfora, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-278-281

***Kravtsov S.A.**, postgraduate, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia) E-mail: kravtsov.79@mail.ru*

THE ROLE OF PROFESSIONAL OBJECTIVITY IN SELF-EDUCATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT COMPETENCE OF COURSES OF A MILITARY UNIVERSITY. The article analyzes the role of professional subjectivity in the self-education of organizational and managerial competence. Its high importance in improving the quality of military-professional activities of officers of the Armed Forces of the Russian Federation has been substantiated. Self-education takes on a special role in modern military education in the context of its reform. In increasing its importance in the formation of organizational and managerial competence of cadets, their professional subjectivity acquires a special role. The article analyzes its basics, functions and place in the formation of organizational and managerial competence. The role of the subject position of students in self-education is revealed, the pedagogical conditions of its formation are determined. The pedagogical aspects of the formation of mechanisms of individual activity of military university students are clarified.

Key words: **military professional activity, self-education, organizational and managerial competence, professional subjectivity of cadets of military universities.**

***С.А. Кравцов,** соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kravtsov.79@mail.ru*

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В САМОВОСПИТАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье анализируются роль профессиональной субъектности курсантов военных вузов в самовоспитании организационно-управленческой компетенции. Обоснована ее высокая значимость в повышении качества военно-профессиональной деятельности офицеров. Доказано, что особую роль в современном военном образовании в условиях его реформирования приобретает самовоспитание. В повышении его значения в формировании организационно-управленческой компетенции курсантов особую роль приобретает их профессиональная субъектность. В статье анализируются ее сущность, функции и место в формировании организационно-управленческой компетентности. Выявлена роль субъектной позиции обучающихся в самовоспитании, определены педагогические условия ее становления. Уточнены педагогические аспекты формирования механизмов индивидуальной активности обучающихся военного вуза.

Ключевые слова: **военно-профессиональная деятельность, самовоспитание, организационно-управленческая компетентность, профессиональная субъектность.**

В условиях ведущейся с начала XXI века «гибридной войны», являющейся новым типом мировых войн, сопутствующих, как показывает историческая практика, глобальным изменениям модели социально-экономического устройства человеческого сообщества, нарастают угрозы и вызовы безопасности России. Об этом убедительно свидетельствует переформатирование по планам США «Большого Ближнего Востока», расширения НАТО на Восток, создание зоны внутренних военных конфликтов в республиках бывшего СССР, усиление подрывной деятельности в нашей стране.

Всё это объективно повышает необходимость оборонного потенциала России. С этой целью руководством РФ реализуется масштабная программа создания новых систем вооружения, развивается военная инфраструктура, система подготовки военных кадров, усиливается военно-политическое воспитание личного состава.

Особую значимость в повышении боевых возможностей Вооружённых Сил России имеет качество подготовки их офицерского состава.

Это диктуется особенностями военно-профессиональной деятельности этой категории военнослужащих. К значимым специфическим особенностями труда офицера можно отнести:

– нормативное ограничение свободы личности и деятельности;

– строгая регламентация труда, групповой способ решения служебно-боевых задач;

– готовность к ограничениям, лишениям, самопожертвованию;

– сознательная ориентация на решение в приоритетном порядке государственных задач.

Военно-профессиональная деятельность военнослужащих включает военно-служебную, военно-учебную, боевую и воспитательную подготовку.

Офицерский состав в реализации подготовки, как правило, участвует как организатор и управленец реализации вышеуказанных функций военных организаций.

Профессиональную деятельность кадровых военных определяют профессионально-военные качества, компетенции, военно-профессиональная направленность и иные свойства военнослужащего. В качестве второй – предмет военно-профессиональной деятельности, включая глубокое знание противника и способность его успешно поражать в бою, задачи, условия и орудия воинского труда.

Успех военно-профессиональной деятельности офицера зависит от государственно-патриотической направленности мировоззрения военнослужащего и устойчивости его профессиональных мотиваций [2].

Важность формирования профессиональной направленности офицеров и ее составляющих отмечается рядом военных учёных. Характеристика личностных качеств военнослужащих дана М.Н. Дьяченко и Н.Ф. Феденко [3].

Исследования А.В. Барабанщикова определяют, что основная составляющая личности военного специалиста связана с эффективностью результатов его работы [4].

В работах Н.Ф. Феденко профессиональная деятельность офицера рассмотрена как целеполагающие определенные действия для достижения цели с побуждающими мотивами [5].

В формировании военно-профессиональной направленности личности решающая роль, по мнению ряда авторов, принадлежит патриотизму, политической сознательности, которые определяют мотивы поведения военных кадров в мирное время и в боевой обстановке [6].

В условиях системы военного образования профессиональная направленность будущих офицеров формируется в процессе обучения, воспитания, развития и самовоспитания будущих военных специалистов. В сложных условиях современного военного образования (усложнение военно-профессиональной деятельности, мировоззренческая неясность, усиление негативных информационных воздействий, сокращение сроков обучения курсантов, разобщённость учебных коллективов в период пандемии и т.д.).

В решении задач формирования военно-профессиональной направленности будущих офицеров в этих условиях существенно возрастает роль самовоспитания. Особенно это касается такой составляющей военно-профессиональной деятельности офицера, как управление воинскими коллективами в мирное и военное время.

Формирование организационно-управленческой компетенции курсантов, являясь важной задачей военного образования, не использует все возможности самовоспитания в решении этой задачи.

Исследование организационно-управленческой компетентности офицера, как базовой составляющей его военно-профессиональной деятельности, показало, что как личностная характеристика она определена уровнем развития целого ряда профессионально важных качеств, а, кроме того, ее изменения обусловлены внутренней активностью личности [7]. Глубокая личностная основа организационно-управленческой компетентности и значение внутренней активности в ее формировании требуют нашего обращения к процессам воспитания и самовоспитания курсанта военного вуза, выступающим в органичном единстве.

Самовоспитание – одна из наиболее актуальных современных педагогических проблем, разработка которой осуществляется в рамках гуманистической и синергетической парадигм, причем вектор ее развития в педагогике и психологии профессионального образования связан с категорией профессионального успеха, активизацией так называемого «внутреннего диалога» будущего профессионала. Новое в педагогических теориях самовоспитания Е.В. Ежак связывает с изменением общественного эталона: от личности, «сделанной в образовании», к личности, «сделавшей себя» с помощью образования, и такой переход повышает значение механизмов самоуправления, саморегуляции и самовоздействия [8, с. 10 – 11]. В системе военного управления, например, эффективность воспитания военнослужащих до сих пор напрямую определяет оценку труда командиров, начальников, преподавателей, при этом субъектная позиция самого военнослужащего учитывается далеко не в полной мере. Можно согласиться с Е.Б. Харченко в том, что в сложившейся практике пока превалирует часто встречающаяся инерционность поведения и поступков [9].

Отказ в период военной реформы от большинства воспитательных задач в профессиональном военном образовании привел к утрате воспитательной инфраструктуры, потере ряда воспитательных технологий и, в целом, к частичному разрушению системы профессионального воспитания курсантов военного вуза. Сегодня происходит ее постепенное восстановление. Теоретические основы профессионального воспитания курсантов военных вузов в последнее десятилетие пополняются работами, выполненными с позиции средового, аксиологического, культурологического и других методологических подходов, в дополнение к однозначно доминировавшему в советской военной педагогике личностно-деятельностному подходу.

Наш поиск путей в определении основных компетенций курсантов военного вуза базируется на концепции субъектности курсанта в воспитательном процессе; идеях профессионального самосознания как движущей силы профессионального развития курсанта; понимании самовоспитания как результата и критерия эффективности воспитательного процесса в военном вузе [10].

В современной военной педагогике выделяется исследование Л.Н. Уварова [11], выполненное в 1981 г. и специально посвященное самовоспитанию слушателей Военной академии как педагогической проблеме. Следующее обращение к ней состоялось только в начале 2000-х гг. в относительно немногочисленных работах, которые мы охарактеризуем ниже. Сразу отметим, что все известные нам современные работы военных исследователей, посвященные проблеме самовоспитания, выполнены на методическом уровне, их авторы разрабатывают особую организацию воспитательного взаимодействия без анализа психологических основ этого процесса.

Основой понимания психологических механизмов самовоспитания в нашем исследовании служат теории субъектного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, И.В. Сыромятников).

Существенной чертой действенно-реализационных (функциональных) исследований субъектности выступает внимание к ее проявлениям в различных видах деятельности. Так, при решении задач нашего исследования имеет значение профессиональная субъектность курсанта, субъектность в профессиональной организационно-управленческой деятельности, а также субъектность в образовательном процессе. Это три вида деятельности выступают ведущими

по отношению к процессам формирования его организационно-управленческой компетентности.

Профессиональная субъектность как явление изучено в психологии труда А.А. Деркачем, Е.А. Климовым, А.К. Марковой и др. Профессиональная субъектность определена как черта, характеризующая профессионала, меняющаяся в процессе профессионального становления, причем в перечисленных работах профессиональная субъектность есть характеристика зрелого профессионала. Она, в частности, определяется качеством решаемых профессиональных задач: соответствием ресурсных затрат, интеллектуальных и физических усилий полученному результату; сложностью, объемом и ответственностью; наличием (отсутствием) творческого подхода; активностью и пр.

Объективным качественным проявлением профессиональной субъектности курсанта является индивидуальный стиль профессиональной деятельности, в котором, следуя А.Е. Климову, отношение к самовоспитанию, активность, сила и устойчивость определяющих его психологических процессов является индивидуальными различиями, благоприятствующими формированию профессионализма. Стремление менять себя для того, чтобы быть способным решать управленческие и организационные задачи все более высокой сложности, с все более высоким качеством, несомненно, относится к индивидуальному стилю [13, с. 74 – 77].

Авторы теорий профессиональной субъектности, естественно, связывают ее с содержанием, условиями и технологиями конкретной профессии. Характеризуя профессиональную субъектность офицера, И.В. Сыромятниковым [14] выделены следующие ее составляющие:

– самостоятельность инициативы, профессиональная активность; личностная вовлеченность в различную деятельность; профессионально-личностный потенциал для решения профессиональных задач, профессиональное саморазвитие;

– согласованность в действиях внешнего и внутреннего характера с целью получения оптимального варианта решения профессиональной задачи; стабильность деятельности;

– активность в профессиональной деятельности, социальной коммуникативности в пространстве профессиональной занятости.

Как видим, большинство из перечисленных функций связано с самовоспитанием. С одной стороны, субъектность продуцирует самостоятельное профессиональное развитие курсанта через осознание и принятие базовых противоречий субъект – деятельность на этапе профессионального военного образования; появление внутренних норм и критериев самооценки качества профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности; формирование профессионального опыта; трансформацию ценностных оснований деятельности и многое другое, с другой – эта связь двусторонняя.

К числу профессиональных задач, с которыми курсанты сталкиваются впервые в военном вузе, относятся управленческие и организационные задачи, соответствующие их будущему должностному предназначению. Субъектность в организационно-управленческой деятельности курсанта – это его профессиональная субъектность, проявляющаяся в новой и осваиваемой группе профессиональных задач.

Организационно-управленческая, а в целом – военно-профессиональная деятельность курсантов реализуется, преимущественно, в образовательном процессе как учебно-профессиональная и квазипрофессиональная. Отсюда следует необходимость использовать положения педагогических теорий субъектности обучающихся в образовательном процессе (Т.Н. Гущина, С.И. Осипова, Л.А. Стахнева и др.). Общий смысл проблематики субъектности обучающихся в образовательном процессе выразила Л.А. Стахнева, называя субъектность свойством личности в интегральном аспекте, что находит проявление в способности личности к развитию и самоуправлению имеющимися ресурсами» [15].

С использованием субъектно-деятельностного подхода может быть решена задача определения меры, состояния курсанта в отношении самовоспитания. В работах О.Н. Крахмалева, М.К. Тухватулина, Л.Р. Нигматзяновой и др. авторов она всегда связана с уровнем профессионального и личностного развития человека.

Характеристика субъектной активности дана В.Н. Сыромятниковым. Субъектная активность, по мнению В.Н. Сыромятникова, образует действенно-реализационный план объяснения субъектности, т.е. как раз объясняет то, как субъектность влияет на какой-либо вид деятельности [16]. На наш взгляд, определяют ее психологические механизмы: самодетеминация, самоопределение, самоорганизация, саморегуляция и самоактуализация.

Таким образом, определяющим условием, влияющим на процесс овладения курсантами организационно-управленческой компетентностью, является их *самовоспитание* – сознательная, активная, целеустремленная, самоуправляемая деятельность по формированию у себя качеств, необходимых для результативной организационно-управленческой деятельности, профессиональной самореализации в ней за счет постоянного усложнения и повышения качества решений организационно-управленческих задач. Самовоспитание есть проявление субъектности курсанта в образовательном процессе, его содержание определяется субъектной позицией и субъектной активностью курсанта в самовоспитании.

Дадим краткую характеристику психологическим основам самовоспитания курсантов и определим педагогические условия, необходимые для их актуализации. *Субъектная позиция курсанта в самовоспитании* выражает наличие у него мотивации, стремления и потенциальных возможностей заниматься самовоспитанием, предрасположенность к нему, владение соответствующими навыками, приемами и способами. Субъектная позиция потенциально может проявиться в ситуации свободного выбора и неопределенности (отсутствие прямого требования со стороны командиров и начальников) при осознании противоречия между требованиями организационно-управленческой деятельности к своему субъекту и актуальным уровнем организационно-управленческой компетентности.

В самовоспитании она:

– выражает степень понимания и осознания им себя как лица, полностью ответственного за формирование организационно-управленческой компетентности;

– определяет его отношение к себе как профессионалу, сознательно и расчетливо распоряжающемуся своими возможностями и ресурсами, выстраивающему свой профессиональный путь и карьеру;

– отражает способности, возможности, которые могут быть использованы в самовоспитании.

Основываясь на положениях работ В.Н. Мясищева [17], О.К. Осницкого [18], И.В. Сыромятникова [14], в структуре субъектной позиции курсанта в самовоспитании можно выделить три компонента: отношение к организационно-управленческой деятельности и к себе как носителю организационно-управленческой компетентности; установки на самовоспитание качеств, образующих личностную основу компетентности организационно-управленческого характера (организаторские, волевые, коммуникативные и креативные); опыт самовоспитания и организационно-управленческой деятельности.

Педагогическими условиями становления субъектной позиции курсанта в самовоспитании выступают:

– ценностное наполнение воспитательной среды и личный пример командиров и преподавателей;

– организация учебно-профессиональной организационно-управленческой деятельности курсантов с моделированием ситуаций, в которых осознается противоречие между требованиями профессиональной задачи и уровнем развития качеств, формирующих личностную основу организационно-управленческой компетентности;

– стимулирование и мотивационное управление процессом развития организационно-управленческой компетентности;

– организация рефлексии как организационной, так и управленческой деятельности.

Полученные нами в ходе исследования результаты дают возможность уточнить педагогические аспекты формирования механизмов индивидуальной активности обучающихся военного вуза с учетом повторений и совпадений по смыслу. К их числу мы отнесли:

– особую организацию образовательной (воспитательной среды военного вуза) микросреды курсантского коллектива, в которой воплощается коллективная система ценностей, в том числе организационно-управленческая компетентность как ценность;

– активную роль курсантов в образовательном процессе и возможности самоуправления: практика индивидуального планирования и индивидуальных траекторий профессиональной подготовки, проблемно- и личностно-деятельностный подход, особый стиль сотрудничества субъектов образовательного процесса;

– стимулирование: инициативы в организационно-управленческой деятельности, профессиональном развитии, раскрытии способностей и потенциалов;

– специальную подготовку к самоорганизации: создание знаний и представлений, формирование определенных умений и навыков;

– организацию рефлексивной деятельности.

Библиографический список

1. Глушко А.Н. *Основы психометрии*. Москва: Издательство Главного военно-медицинского управления МО РФ, 1994.
2. Лопуха Т.Л., Лопуха А.Д. Марковчин С.Г. *Идейно-ценностные основы профессионального воспитания курсантов военных вузов*: монография. Новосибирск: НВВКУ, 2020.
3. Дьяченко М.Н., Феденко Н.Ф. *Основы психологии*. Москва: Воениздат, 1967.
4. *Психология и педагогика высшей военной школы*. Под реакцией А.В. Барабанщикова. Москва: Воениздат, 1989.
5. Феденко Н.Ф. *Очерки по психологии личности советского воина*. Москва: Воениздат, 1967.
6. Луков Г.Д. *Основы военной психологии*. Москва: Воениздат, 1964.
7. Рувинский Л.И. *Самовоспитание личности*. Москва: Мысль, 1984.
8. Ежак Е.В. *Состояние и тенденции развития отечественной теории самовоспитания*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2005.

9. Харченко Е.Б. *Курсанты военных вузов: субъектное измерение модернизации российского высшего военного образования*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
10. Совиньски А.Я. *Самовоспитание как интегральный критерий эффективного воспитания старшеклассников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004. 357 с.
11. Уваров Л.Н. *Повышение эффективности самовоспитания слушателей военных академий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1981.
12. Полупан С.Н. *Самовоспитание как условие формирования профессионализма курсантов современного военного института*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2010.
13. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. *Психология индивидуальных различий*. Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Москва: Издательство МГУ, 1982.
14. Сыромятников И.В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления. *Вестник военного университета*. 2007; № 2 (10): 50 – 58.
15. Стахнева Л.А. *Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии*. Диссертация ... доктора психологических наук. Иркутск, 2005.
16. Сыромятников И.В. *Психология профессиональной субъектности управленческих кадров*. Москва: Современная гуманитарная академия, 2006.
17. Мясищев В.Н. *Психология отношений: избранные психологические труды*. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.
18. Осницкий А.К. *Психологические механизмы самостоятельности*. Москва; Обнинск: ИГСОЦИН, 2010.

References

1. Glushko A.N. *Osnovy psihometrii*. Moskva: Izdatel'stvo Glavnogo voenno-medicinskogo upravleniya MO RF, 1994.
2. Lopuha T.L., Lopuha A.D. Markovchin S.G. *Idejno-cennostnye osnovy professional'nogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov*: monografiya. Novosibirsk: NVVKU, 2020.
3. D'yachenko M.N., Fedenko N.F. *Osnovy psihologii*. Moskva: Voenizdat, 1967.
4. *Psihologiya i pedagogika vysshej voennoj shkoly*. Pod reakciej A.V. Barabanschikova. Moskva: Voenizdat, 1989.
5. Fedenko N.F. *Ocherki po psihologii lichnosti sovetskogo voina*. Moskva: Voenizdat, 1967.
6. Lukov G.D. *Osnovy voennoj psihologii*. Moskva: Voenizdat, 1964.
7. Ruvinskij L.I. *Samovospitanie lichnosti*. Moskva: Mysl', 1984.
8. Ezhak E.V. *Sostoyanie i tendencii razvitiya otechestvennoj teorii samovospitaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
9. Harchenko E.B. *Kursanty voennyh vuzov: sub`ektnoe izmerenie modernizacii rossijskogo vysshego voennogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
10. Sovin'ski A.Ya. *Samovospitanie kak integral'nyj kriterij `effektivnogo vospitaniya starsheklassnikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004. 357 c.
11. Uvarov L.N. *Povyshenie `effektivnosti samovospitaniya slushatelej voennyh akademij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1981.
12. Polupan S.N. *Samovospitanie kak uslovie formirovaniya professionalizma kursantov sovremennogo voennogo instituta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2010.
13. Klimov E.A. Individual'nyj stil' deyatel'nosti. *Psihologiya individual'nyh razlichij*. Pod redakciej Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1982.
14. Syromyatnikov I.V. Professional'naya sub`ektnost' oficera: suschnost', struktura i tipologicheskie proyavleniya. *Vestnik voennogo universiteta*. 2007; № 2 (10): 50 – 58.
15. Stahneva L.A. *Sub`ektnyj podhod k probleme razvitiya lichnosti i ego znachenie dlya pedagogicheskoj psihologii*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskih nauk. Irkutsk, 2005.
16. Syromyatnikov I.V. *Psihologiya professional'noj sub`ektnosti upravlencheskih kadrov*. Moskva: Sovremennaya gumanitarnaya akademiya, 2006.
17. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: MOD`EK, 1998.
18. Osnickij A.K. *Psihologicheskie mehanizmy samostoyatel'nosti*. Moskva; Obninsk: IGSOCIN, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-281-283

***Kereselidze A.Sh**., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Socially Humanitarian and Natural Science Disciplines, Institute of Traditional Applied Art, Moscow Branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia), E-mail: pskbsau@mail.ru*

FORMATION OF MOTIVATION FOR SUCCESSFUL TRAINING OF STUDENTS THROUGH THE DEVELOPMENT OF FORMS OF PHYSICAL ACTIVITY. The article studies the main factors that affect the health of students, overall performance, successful development of the content of the curricula of special disciplines, increases academic performance, contributes to the achievement of positive dynamics in the training of professional activities. The author uses a base of the theoretical provisions, the results of test studies on the state of health of students, their interest in physical culture classes (reflecting on the experience of physical training of students at the Institute of Traditional Applied Arts, Moscow). The analysis of the research results help obtain the necessary scientific and methodological basis for the formation of practical methodological recommendations that allow organizing work to overcome the influence of risk factors for the health of students.

Key words: **methodology, motivation, physical culture, health-saving, physical activity, working capacity, activity factor, imbalance.**

***А.Ш. Кереселидзе**, канд. биол. наук, доц., Институт традиционного прикладного искусства Московского филиала Высшей школы народных искусств (академии), г. Москва, E-mail: pskbsau@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ФОРМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Статья посвящена исследованию основных факторов, которые воздействуют на здоровье студентов, общую работоспособность, успешное освоение содержания учебных программ специальных дисциплин, повышают успеваемость, способствуют достижению положительной динамики в обучении профессиональной деятельности. Автор использует в качестве доказательной базы теоретических положений статьи результаты тестовых исследований о состоянии здоровья студентов, их интереса к занятиям по физической культуре (осмысляя опыт физической подготовки студентов). Анализ результатов исследования дал возможность получить необходимую научно-методическую основу для формирования практических методических рекомендаций, позволяющих организовать работу по преодолению влияния факторов риска на здоровья студентов.

Ключевые слова: **методика, мотивация, физическая культура, здоровьесбережение, физическая активность, работоспособность, фактор активности, дисбаланс, физическая нагрузка.**

Процесс мотивации обучения в системе высшего образования предполагает использование методик получения знаний, умений и навыков, профессионального обучения и сформированности компетенций для осуществления профессиональной деятельности. Формирование у студентов вуза мотивированного отношения к процессу получения профессиональных знаний является достаточно эффективным способом повышения качества образования. Но создать условия для такого подхода непросто не только на занятиях по профильным дисциплинам, но и на занятиях общекультурного цикла. К таким дисциплинам относится физическая культура. Занятия по физической подготовке выполняют функцию сохранения здоровья, профилактики профессиональных заболеваний. В этой связи важно рассмотреть вопросы стимулирования и мотивации обучения с использованием потенциальных возможностей учебной дисциплины «Физическая культура».

Особенности Федерального государственного стандарта высшего образования «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» связаны с индивидуальным творчеством студентов, формированием у них высокохудоже-

ственного мастерства по основным видам декоративно-прикладного искусства. Обучение требует от студентов не только интеллектуальных, творческих способностей, но и умений сохранить свое физическое состояние в хорошей форме.

Институт традиционного прикладного искусства ВШНИ (А) является образовательной организацией высшего образования, в рамках которой осуществляется подготовка по уникальным специальностям народного художественного творчества. Вся организационная структура учебного заведения направлена на решение задач профессионального и качественного овладения студентами необходимыми профессиональными компетенциями. Вместе с профильными дисциплинами в профессиональной подготовке студентов задействована программа по физической культуре. Задачи дисциплины сформированы таким образом, чтобы обеспечить высокий уровень успеваемости за счет активации образовательных технологий, связанных со здоровьесбережением и содействием в подготовке профессионала в сфере традиционного прикладного искусства. Решение учебных задач такого уровня напрямую связано с процессом личностного роста и физического развития обучающихся. Следует учитывать влияние образовательного процесса не только на профессиональное, но и на психологическое состояние студента на различных этапах обучения.

В условиях современной социально-экономической жизни общества молодежь, адаптирующаяся к вузовской системе обучения, испытывает дополнительное воздействие на организм в период профессионального становления, которое не всегда совпадает с физическим. К этой проблеме можно добавить массовое внедрение в социум гаджетов, телефонов, интернета. Применение технических информационных средств очень часто не требует применения физических усилий. В результате снижается потребность в физической активности. Это обстоятельство нарушает один из главных компонентов здорового образа жизни – сбалансированность и гармоническое развитие интеллектуальных, физических, психических, духовных качеств молодого человека.

Чтобы определить факторы, влияющие на развитие интереса студентов к формам физической активности, которая помогает в овладении профессиональными компетенциями, преподавателю физической культуры следует:

– определить особенности ведения учебно-воспитательного процесса в ВШНИ (А);

– проанализировать факторы, влияющие на рост интереса у студентов к формам физической активности в период обучения в академии;

– выяснить формы эффективного сочетания свободного времени студентов и физической активности в данный промежуток времени;

– определить наиболее интересные студентам темы практического раздела дисциплины «Физическая культура».

В целях формирования мотивации у студентов на выполнение действий, связанных с подбором физических нагрузок, соответствующих его профессиональным и личностным интересам, необходимо в программе по физической культуре выделить вариативную часть. Это связано с тем, что студенты, особенно на начальном этапе обучения, по причине резких изменений в привычном для них ритме повседневной жизни, могут сталкиваться с проблемами состояния здоровья. Влияние оказывает и непривычная учебная обстановка на учебных занятиях, которые требуют особой усидчивости, а также большой объем информации.

Студент первого курса не адаптирован к таким достаточно резким изменениям. Следствием этого является то, что срабатывает защитный механизм организма как естественный ответ на сложные с физической стороны условия. У студентов наблюдается снижение работоспособности, проявляются стрессовые признаки, такие как нервное напряжение, бессонница, частая утомляемость, рассеянность при выполнении учебных заданий, снижение аппетита. Наличие стрессовых проявлений можно расценивать в качестве одного из факторов, препятствующих росту интереса у студентов не только к физическим занятиям, но и к обучению в целом. Все это требует применения адаптивных мер. Преподавателю для включения корректировочных упражнений в процесс занятий по физической культуре необходимо определить функциональное состояние и уровень подготовленности организма каждого студента к нагрузкам.

Для оценки функционального состояния и уровня подготовленности студентов к профессиональному обучению в ВШНИ (А), преподавателями проведено тестирование, которое состояло из измерения частоты сердечных сокращений при физических нагрузках; артериального давления; роста, массы тела и их соответствие возрасту. Был проведен анализ результатов выполненных студентами нормативных упражнений, таких как прыжок в длину с места толчком двумя ногами, бег на 100 метров. Юноши выполнили дополнительно упражнения на подтягивание с использованием высокой перекладины, девушки – поднимание туловища из положения лежа на спине. Сопоставление полученных параметров позволило определить функциональное состояние и уровень подготовленности студентов к физическим нагрузкам в профессиональной деятельности [1, с. 266].

Знание параметров функционального состояния студентов, уровень их подготовленности к физическим нагрузкам необходимо для выработки индивидуальных практических рекомендаций студентам для успешной реализации роста их физической активности. В связи с разными исходными параметрами студентов как в физическом, так и в психологическом плане сделаны выводы об индивидуальном подходе в обучении студентов во всех группах и на всех курсах. Малочисленность состава групп в академии позволяет задействовать данный подход в полной мере. Например, учебная группа 1 курса ИТПИ ВШНИ представлена следующим образом: 80% девушек, и 20% юношей. Большая часть (76%) пришли учиться после получения среднего профессионального образования и только 20% – после окончания школы. По результатам медосмотра 75% студентов имеют проблемы с позвоночником, 36% – со зрением, у 26% есть хронические заболевания, а 6% студентов не посещали в школе занятия по физкультуре. Имеющиеся данные являются характерными для большинства обучающихся в академии, что свидетельствует о необходимости обеспечить дифференцированный подход учебно-воспитательного процесса по дисциплине «Физическая культура» [2, с. 12 – 14].

Для обеспечения мотивации студентов к физической активности необходимо учитывать их индивидуальные способности и потребности, а также характерные особенности организации учебно-воспитательного ВШНИ, заключающиеся в специфике ведения образовательного процесса, связанного с уникальностью профильных направлений декоративно-прикладного искусства:

– малочисленность студентов в составе учебных групп.

– учебный процесс в академии на занятиях по художественной вышивке, декоративной росписи, художественной росписи ткани, художественному металлу осуществляется посредством ручного художественного труда.

В результате многократного повторения одних и тех же движений студенты испытывают утомление, которое сопровождается большим зрительным напряжением и снижает точность, скорость выполнения профессиональных действий.

У студентов академии профессиональное обучение связано с ярко выраженным эмоциональным восприятием окружающей среды. Эта особенность оказывают влияние на выбор студентами вида физической активности, в том числе и с эмоциональной точки зрения.

Для повышения информационной достоверности данных по выявлению факторов, влияющих на интерес к формам физической активности студентов, был проведен опрос с последующим анализом результатов, цель которого состояла в выявлении факторов, влияющих на интерес студентов к физической активности в рамках профессионального обучения. Итоговый протокол результатов опроса дает следующую информацию.

Из общего числа студентов до поступления в вуз спортом занимались 16%; 24% не занимались физическими нагрузками по рекомендациям врача; 36% студентов ответили, что заниматься спортом «им не предлагали»; 8% посчитали, что в этом не было необходимости. К физической активности приобщились только в ИТПИ на занятиях физической культурой 16% опрошенных.

На вопрос о том, каким видом спортивно-физкультурной активности студенты предпочитают заниматься, 8% опрошенных выбрали интеллектуальные игры; 20% – спортивные игры; 42% – фитнес, танцы и прочие активные двигательные упражнения; 3% – единоборства; 6% – йогу, пилатес;16% – гимнастику; 17% желают заниматься плаванием; 18% вполне устраивает, как преподается физическая культура на настоящий момент; 5% ответили, что спорт им просто нравится.

На вопрос о том, что значит для них физическая культура, 56% студентов подтвердили, что физическая культура и спорт необходимы в жизни. Причем на 3 курсе положительно ответили о необходимости физических нагрузок 85%, 12% посещают занятия по физической культуре, чтобы получить зачет и сдать контрольные нормативы.

На вопрос о том, какое время они хотели бы заниматься физической активностью, 78% студентов ответили, что предпочитают занятия по физической культуре до обеда, 18% – в вечернее время; 4% все равно по времени. Основная масса студентов испытывают трудности от физических нагрузок сразу после обеда.

34% опрошенных студентов готовы заниматься по индивидуальному графику; 28% студентов способны самостоятельно проводить необходимые упражнения, 26% требуется помощь преподавателя, 12% в основном занимаются по учебной программе и им достаточно занятий по физической культуре.

На вопрос о том, как студенты используют свободное время, 22% реципиентов ответили, что регулярно занимаются физической активностью; 16% признались, что им достаточно занятий по физической культуре; 38% ответили, что у них нет свободного времени; 22% свое свободное время не планируют и используют его в зависимости от обстоятельств; 10% признались, что предпочитают выспаться, 45% студентов интересуют вопросы, связанные с лечебной и оздоровительной физкультурой, для устранения имеющихся сопутствующих заболеваний; 28% желают увеличения учебных часов по дисциплине физическая культура, а 17% не прочь получить освобождение от физкультуры.

На вопрос о том, как оценивают студенты свое здоровье, 44% ответили, что считают себя здоровым; 26% чувствуют стеснение и дискомфорт из-за болезни; 24% не желают мириться со слабым здоровьем и предпринимают шаги для преодоления негативных проявлений; 6% знают о недостатках, но не знают, как поправить здоровье.

Результаты опроса наглядно свидетельствуют о том, что у студентов есть определенные понятия значения и важности физической активности как стимула готовности к профессиональной деятельности. К ним можно отнести подготовленность к физическим нагрузкам; уровень мотивации к физическим нагрузкам; трудность адаптационного периода на начальном этапе обучения;

Положительными показателями являются такие как:

– высокий уровень учебных достижений у основного контингента студентов;

– понимание студентами важности и необходимости дисциплины «Физическая культура»;

– стремление обучающихся приобрести важные общекультурные компетенции, чтобы стать лидером, улучшить свои физические показатели, а также справиться с заболеваниями.

Абитуриент, прошедший отбор вступительных экзаменов, должен не только иметь соответствующий уровень подготовленности, но и осознавать потребность в физической активности. На практике часто наблюдается наличие ощутимого дисбаланса в уровнях интеллектуального и физического развития молодого человека. Такая ситуация вполне закономерна и отражает мотивацию и цели, поставленные перед будущим студентом, который перед поступлением целенаправленно готовился по предметам для сдачи ЕГЭ, что приводит к умственным и эмоциональным перегрузкам в ущерб собственному здоровью. Мотивированный запрос на занятия физической активностью практически отсутствовал.

Для усиления и развития мотивационного фактора относительно физической активности педагогам следует:

– объяснить значимость дисциплины, так как студент должен осознавать, для чего она ему нужна;

– сочетать «профессиональный интерес» и физическую активность, приносящую эмоционально-психологическое удовлетворение, способствующее приобретению новых профессиональных знаний и умений [3, с. 8 – 9];

– повышать интерес к специальным и общекультурным дисциплинам.

Один из важных факторов, который имеет отрицательную динамику, влияющую на физическую активность студентов, – это сопутствующие заболевания (рис. 1) [4].

Анализ данного фактора дает возможность выработать персональные рекомендации по практическому применению, чтобы добиться положительной динамики по состоянию здоровья студентов.

Первый столбец с объемом 32% указывает на количество студентов с проблемами зрения. Из них 8% не носит очков, 74% студентов имеют сколиоз, далее идут хронические, сердечно-сосудистые заболевания, врожденные заболевания, аллергия и частое проявление ОРЗ. Только 38% студентов не имеют проблем со здоровьем.

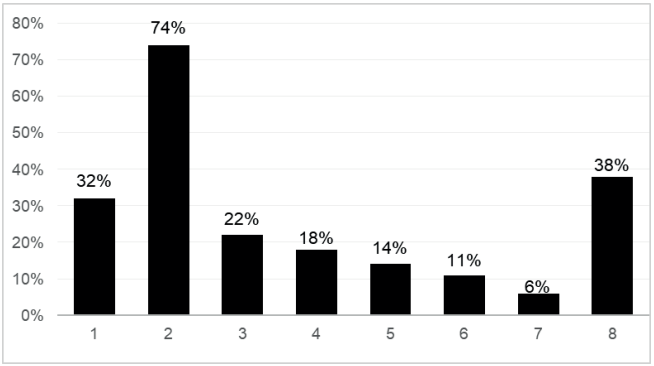


Рис. 1. Обобщенные данные заболеваемости студентов ИТПИ ВШНИ

Исследования с целью выявления факторов, влияющих на рост интереса к физической активности у студентов ВШНИ, проведены по следующему алгоритму:

– анализ функционального состояния студентов и уровня их подготовленности к физическим нагрузкам;

– учет специфики учебно-воспитательного процесса;

– проведение опроса студентов;

– анализ личностных предпочтений студентов к выбору форм физической активности;

– учет сопутствующих заболеваний и медицинские показатели.

Полученные результаты исследования позволяют разработать и применить на практике методические рекомендации для студентов ВШНИ по дисциплине «Физическая культура». Их использование способствует получению дополнительных возможностей по укреплению здоровья студентов и реализации процесса личностного профессионального роста, достижения профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Кивихарью И.В. Некоторые аспекты физического воспитания студентов, обучающихся традиционному декоративно-прикладному искусству. *XIV Царскосельские чтения. Профессиональное образование: социально-культурные аспекты:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: 2010; Т. V, № 14: 265 – 269.
2. Давиденко Д.Н. *Состояние и пути совершенствования формирования физической культуры студентов:* монография. Санкт-Петербург: НП Стратегия будущего, 2007.
3. Агапова И.Э. *Педагогические условие формирований профессионального интереса у учащихся колледжа традиционного прикладного искусства*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: 2009.
4. Горелов А.А., Румба О.Г., Кондаков В.Л. Анализ показателей здоровья студентов специальной медицинской группы. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2008; Выпуск 6: 28 – 33.

References

1. Kivihar'yu I.V. Nekotorye aspekty fizicheskogo vospitaniya studentov, obuchayuschihsya tradicionnomu dekorativno-prikladnomu iskusstvu. *HIV Carskosel'skie chteniya. Professional'noe obrazovanie: social'no-kul'turnye aspekty:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: 2010; T. V, № 14: 265 – 269.
2. Davidenko D.N. *Sostoyanie i puti sovershenstvovaniya formirovaniya fizicheskoj kul'tury studentov:* monografiya. Sankt-Peterburg: NP Strategiya buduschego, 2007.
3. Agapova I.`E. *Pedagogicheskie uslovie formirovanij professional'nogo interesa u uchaschihsya kolledzha tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: 2009.
4. Gorelov A.A., Rumba O.G., Kondakov V.L. Analiz pokazatelej zdorov'ya studentov special'noj medicinskoj gruppy. *Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij*. 2008; Vypusk 6: 28 – 33.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 371.487

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-283-287

Manin A.A., *senior teacher, Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIALIZATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE COURSE OF MILITARY SERVICE. The article considers the results of sociological research carried out on the problem of socialization of young people. The research allows to name the contradictions between the potential pedagogical capabilities of the system of work with personnel. The author identifies the current conditions and difficulties of socialization of young people; presents a model, experience; it is proved in practice on the pedagogical support of socialization of military personnel. The researcher concludes that the implementation of forms and methods of work in a military unit allows to rely on the means and methods of pedagogical support in the process of socialization of military personnel when working with personnel. The conducted experiment makes it possible to test and adjust the proposed model of pedagogical support. Pedagogical support is a mechanism for supporting the process of socialization and adaptation of military personnel.

Key words: **pedagogical support, socialization, model, pedagogical practice, educational process.**

А.А. Манин, *ст. преп., ФГКВОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

В статье анализируются результаты социологических исследований, выполненных по проблеме социализации молодежи: рассмотренная проблематика позволяет назвать противоречия между потенциальными педагогическими возможностями системы работы с личным составом и их использованием для поддержки процессов социализации военнослужащих. Автором выявлены современные условия и сложности социализации молодежи; представлен опыт,

приобретенный на практике в ходе педагогической поддержки социализации военнослужащих. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что реализация форм и методов работы в воинской части должна опираться на средства и методы педагогической поддержки в процессе социализации военнослужащих при работе с личным составом. Проведенный эксперимент дает возможность апробировать и скорректировать предложенную модель педагогической поддержки.

Ключевые слова: **педагогическая поддержка, социализация, модель, педагогическая практика, воспитательный процесс.**

Изучение сложившейся педагогической практики, определение ее актуальных противоречий и проблем, как установили В.И. Загвязинский и Р. Атаханов [1], является одним из первых шагов в логике психолого-педагогического исследования, а его результаты в дальнейшем влияют на весь методологический аппарат: от постановки проблемы (научной задачи) до выработки ведущей идеи, замысла и гипотезы. Актуальность, которая выступает критерием оценки научных исследований, должна быть обоснована практикой и доказана эмпирическим путем.

Обобщение результатов социологических исследований, выполненных по проблеме социализации за последнее десятилетие, позволяют характеризовать современные условия социализации молодежи. Сложности социализации определяются:

– распространением асоциальных и антисоциальных моделей и образцов поведения, нарушением законности и криминализацией (А.И. Бучкова [2], Д.О. Кузнецов);

– социальной и экономической нестабильностью, социальным и экономическим расслоением общества, дифференциацией и поляризацией социума по различным принципам (Д.О. Кузнецов);

– ценностным кризисом, реформацией традиционных российских ценностей, заимствованием западных (Д.О. Кузнецов, М.Н. Савостова), культурным противостоянием в условиях глобализации и информационной войны;

– отсутствием необходимого социального опыта или возможности получить необходимый социальный опыт (А.И. Бучкова [2], Е.В. Вартанян);

– противодействием со стороны средств массовой информации в условиях информационной войны или же, напротив, слабым использованием возможностей средств массовой информации (О.М. Зайцева) и др.

К числу кризисных явлений на основании социологических исследований А.В. Канунниковой [3], С.А. Чернышева и др. можно отнести отказ ряда институтов социализации (в том числе и армии) от своих традиционных задач или ослабление их потенциальных возможностей. На основании данных, полученных, С.А. Чернышевым в нескольких регионах Российской Федерации, можно сделать заключение о том, что необходимы изменения в работе по социализации молодежи для исключения негативных примеров в их поведении. Работы С.А. Дзюбенко, А.Г. Левинсона, Н.А. Погодина [4], А.И. Смирнова [5] и других авторов обосновывают утверждение, что армия как социальный институт долгое время теряла свои позиции, в том числе утрачивала исторические возможности в социализации молодежи. Выводы построены на эмпирических результатах, представленных перечисленными авторами, процесс возврата к позициям и статусу важнейшего института социализации уже идет и сопровождается проблемами социального, политического и педагогического характера. Одной из таких проблем является проблема педагогического обеспечения социализации военнослужащих.

С.Н. Вагин [6], выполнив исследование, касающееся диалектической взаимосвязи армии и гражданского общества в современной России, доказал, что необходимо наличие социального доверия армии и общественных государственных институтов. Приведенные результаты подтверждают данное заключение (рис. 1).

Следует разделять ситуативные и постоянные факторы, определяющие отношение общества к Вооруженным Силам РФ. К числу ситуативных факторов авторы опроса относят действия Вооруженных Сил РФ при защите национальных интересов в Крыму. Сегодня к ним добавляются военные успехи в Сирийской Арабской Республике и в Нагорном Карабахе. Из долгосрочных факторов можно выделить переоснащение и перевооружение, постоянные проверки боевой готовности, развитие смешанного способа комплектования и улучшение социальных условий военной службы.

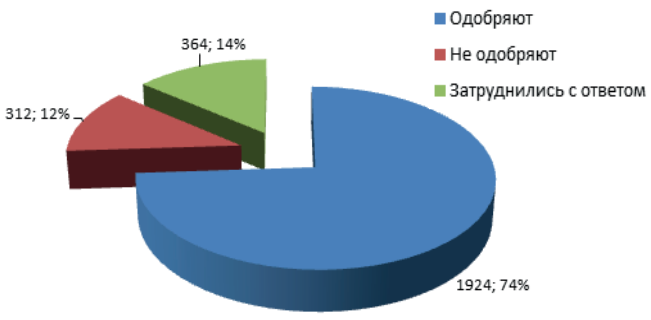


Рис. 1. Отношение россиян к деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации

Исследование, проведенное в нескольких ветеранских общественных организациях Новосибирской области, подтверждает, что кредит доверия к Вооруженным Силам Российской Федерации со стороны российского общества постоянно возрастает, при этом их социализирующие возможности находятся в числе ведущих факторов доверия.

В опросе, проведенном в марте 2016 г. на V гражданском форуме некоммерческих общественных организаций социальной направленности «Гражданский диалог», приняли участие 83 человека, представляющие 14 общественных организаций. В преамбуле опроса предлагалось респондентам оценить факторы доверия к Вооруженным Силам со стороны общества и расположить их в порядке важности. Полученные результаты обобщены, высказывания объединены по смыслу в группы, ранжированы. Ниже представлены 5 первых рангов (табл. 1).

Таблица 1

Факторы доверия Вооруженным Силам Российской Федерации со стороны гражданского общества

Ранг	*Фактор*	*Число выборов*
1.	Боеспособность и наличие успешного современного боевого опыта	92
2.	Способность защитить от внешних угроз безопасности	96
3.	Вооружение и оснащение	119
4.	Способность влиять на воспитание и социализацию молодого поколения	230
5.	Способность выступать гарантом общественной стабильности и государственной целостности	237
6.	Стоимость содержания и военные расходы	602

Первые ранги (наименьшее суммарное число выборов), естественно, связаны с прямым предназначением Вооруженных Сил Российской Федерации и оцениваются с большим отрывом от всех остальных. Однако уже четвертую позицию в таблице занимает способность Вооруженных Сил РФ влиять на воспитание и социализацию молодых людей в процессе военной службы.

В том, чтобы Вооруженные Силы содействовали вопросам социализации молодых людей, в значительной степени заинтересовано и государство. На нескольких примерах можно сделать вывод о том, что в современной молодежной политике военная служба по призыву имеет свое место и значение. В частности, в течение 2015 года проводились индивидуальные беседы с шестью специалистами Управления молодежной политики Министерства региональной политики Новосибирской области. Мнения, высказанные ими по проблемам социализации и роли армии в этом вопросе, совпадают в нескольких позициях:

– военная служба по призыву способна кардинально менять негативные траектории социализации молодых людей, выполнять задачи перевоспитания и устранять социальные деформации;

– ключевой проблемой социализации молодых людей является отсутствие самостоятельности и необходимого социального опыта или, напротив, преобладание негативного социального опыта. Для многих военная служба по призыву – единственная возможность получить опыт социально значимой деятельности;

– Вооруженные Силы Российской Федерации в их новом качестве являются перспективной сферой профессиональной и личностной самореализации человека, выполняют роль «социального лифта»;

– при планировании региональной молодежной политики военной службе по призыву, а также связанным с ней воспитательным системам детей и молодежи, отводится своя социализирующая роль и функции в удовлетворении социальных потребностей молодежи;

– важнейшие институты социализации (семья, школа, двор, референтные группы) ослаблены, государство заинтересовано в восстановлении способности Вооруженных Сил Российской Федерации, содействовать процессам социализации молодых людей в том объеме, в каком это было в советское время.

Согласно проведенным исследованиям, было выявлено, что в целом отношение к военной службе по призыву положительное как у молодых людей, так и их родителей.

Основные причины нежелания молодых людей служить по призыву следующие:

– боязнь неуставных взаимоотношений;
– физические и психологические трудности военной службы;
– потеря жизненного времени;
– прерывание образования и процесса социализации.

Ведущее место занимает боязнь за свою жизнь, здоровье и личное достоинство. Вполне можно согласиться с молодыми людьми, которые требуют сначала обеспечить законность и правопорядок в армии, а лишь затем делать военную службу по призыву обязательной. Также необходимо отметить, что в этом направлении военным руководством, командирами и начальниками делается очень многое, но общественное мнение обладает определенной инерцией. В ряде случаев такая боязнь – только ширма, а отказ служить связан с другой причиной, а именно – боязнью физических и психологических трудностей. Однако все остальные причины явно имеют отношение к проблемам социализации и связаны с уверенностью в том, что военная служба в этом вопросе не только не помогает, но, наоборот, мешает.

Обобщив представленные данные, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, общество в целом и граждане в частности ожидают от Вооруженных Сил Российской Федерации возврата к роли важнейшего института социализации молодежи.

Во-вторых, в условиях ослабления традиционных институтов социализации Вооруженные Силы занимают важное место в государственной молодежной политике. Их функции и значение в данном аспекте определяются педагогическими возможностями влиять на процессы социализации молодых людей и, прежде всего, исправлять дефекты допризывного социального развития.

В-третьих, отношение допризывной молодежи к военной службе в значительной степени определяется тем, способствует она удовлетворению потребностей в социализации или, напротив, препятствует им. В последние годы можно наблюдать определенное ослабление педагогического воздействия на молодежь, достигшую призывного возраста. Исследователи приходят к выводу, что в постсоветский и ранний российский период Вооруженные Силы РФ утратили свои возможности в социализации молодых людей, приходящих на военную службу. Восстановление этих возможностей выглядит проблематично и требует не только организационных усилий, но и разработки новых теоретических основ. Д.Л. Агранат по результатам анализа процессов социализации молодых людей в военизированных организациях указывает на то, что в их микросоциумах произошли серьезные изменения [7, с. 3]. К данному выводу можно добавить, что ошибки в реформировании привели и к другим причинам ослабления педагогических возможностей:

– уничтожению эффективной инфраструктуры;

– потере преемственности поколений офицеров в опыте воспитания военнослужащих;

– сдерживанию педагогической науки и пр.

Последняя позиция представляется очень важной, поскольку отсутствие специальных педагогических исследований, сопровождающих развитие педагогической практики в динамично меняющихся условиях, есть причина игнорирования актуальных закономерностей социализации в воспитании военнослужащих.

При проведении бесед с офицерами воинских частей сформировано мнение по ряду позиций, например в том, что без решения проблем социализации военнослужащих нет решения многих актуальных задач:

– воинская дисциплина и соблюдение правопорядка прямо зависит от того, насколько военнослужащий осознает ценность военной службы по призыву в контексте всей своей жизни. В том случае, если служба оценивается как потерянное время, ее нормы и правила не имеют существенного значения, и о сознательной дисциплине речи не идет;

– решение жизненных проблем военнослужащих зачастую имеет приоритет перед военными задачами, поскольку оно определяет морально-психологическое состояние личного состава;

– поддержка процессов социализации целиком зависит от инициативы командира, его педагогической культуры и мастерства, причем нет как запретов на это направление воспитания, так и единого, осмысленного и методически оформленного опыта.

Военный социум далеко не всегда представляет собой педагогизированную среду, оптимальное социально-воспитательное пространство. Его социальные характеристики во многом не отражают общество в идеальном виде, а противопоставлены ему, что ставит под сомнение соблюдение средовых принципов социальной педагогики. Наконец, отсутствие единого методического обеспечения работы с личным составом в вопросах социализации военнослужащих отрицает соблюдение технологических принципов.

Исследования, выполненные в службе по воспитательной работе, связаны не только с выявлением проблем социализации военнослужащих, но и с пониманием потенциальных возможностей реорганизации войсковой педагогической практики в интересах социализации военнослужащих в процессе военной службы по призыву.

Оказывается, что имеющимся возможностям и закономерностям социализации в наибольшей степени отвечает такой вид педагогической деятельности, как педагогическая поддержка. Было выявлено, что при обеспечении преемственности и опытной разработке инструментов изучения она вполне может действовать и в интересах педагогической поддержки. Функция формирования индивидуальной траектории социализации при методическом обеспечении и специальной подготовке командиров может использоваться как еще одна, дополнительная форма индивидуальной воспитательной работы в арсенале командира.

В условиях, когда физические возможности командиров и воспитателей ограничены, решающее значение в эффективности работы с личным составом имеет формирование собственной активности и самостоятельности военнослужащих. Мотивация и стимулирование личностного развития военнослужащих являются ближайшей целью развития системы работы с личным составом, для которой будут создаваться все необходимые условия.

Формы и методы, достаточно давно действующие в системе работы с личным составом, вполне могут быть обращены к нуждам социализации. Есть надежда на восстановление в воинских частях всей необходимой инфраструктуры, однако, по нашим оценкам, имеющееся кадровое, материальное и информационное обеспечение работы с личным составом является минимально достаточным для организации педагогической поддержки военнослужащих по нескольким причинам:

– в ее основе лежит самостоятельность и собственная активность военнослужащих, что в случае реализации снижает нагрузку на командиров и воспитателей;

– в последнее время в системе работы с личным составом активно развиваются психологические службы воинской части. Их возможности отвечают психологическому содержанию и психологическим задачам поддержки;

– педагогическая поддержка – наиболее разработанный вид педагогической деятельности, предполагающий переход от групповой к индивидуальной воспитательной работе, сочетание коллективного и индивидуального воспитания.

Можно заключить, что в исследуемой практике существует противоречие между потенциальными педагогическими возможностями системы работы с личным составом воинской части и их использованием для поддержки процессов социализации военнослужащих.

В ходе проведения экспериментально-аналитического этапа исследования, проводимого в воинских частях Кемеровской и Новосибирской областей, прошла опытно-экспериментальную проверку на практике модель социализации военнослужащих в условиях педагогической поддержки (рис. 2).

Диагностика результатов допризывной социализации начиналась еще на призывном пункте, где предметом изучения становится биография, социальный опыт, результаты допризывного психофизиологического и личностного развития призывника.

Для учета и использования индивидуальных особенностей военнослужащего в педагогической поддержке его социализации после прибытия в воинскую часть в личном деле военнослужащего дополнительно были заведены педагогические дневники.

На первом этапе раскрывались суть процесса социализации, его значение. На втором этапе, уже в процессе индивидуальной воспитательной работы командир совместно с военнослужащим «находил» связь между процессом социализации и ценностями военнослужащего, его жизненными ориентациями. На третьем – военнослужащий с помощью командира уяснял собственные задачи личностного развития, без которых невозможно достижение индивидуальных результатов социализации. На четвертом этапе мотивационного управления, опять же в процессе группового обучения и воспитания, военнослужащий уяснял возможности и получал опыт социализации через самообразование, саморазвитие, самоконтроль в условиях военной службы по призыву.

Для развития личностной активности военнослужащего в основном применялись методы разъяснения (формирования представлений о предметной основе возможного мотива); убеждения (доказательства связи между предметной основой мотива и индивидуально значимыми результатами социализации военнослужащего); примера (показ закономерной связи между предметной основой мотива и результатами социализации, основанной на личных примерах и примерах других военнослужащих и референтной группы). Под предметной основой мотива, формирующего активность военнослужащего в самостоятельном развитии, понимаются потребности, смыслы и жизненные планы, ценностные ориентации, идеи, ценности, убеждения (Е.П. Ильин [8], Т.И. Лаздина [9], Л.А. Шипилина [10] и др.), которые могут быть вербально объяснены, показаны и поняты военнослужащим.

Интенсивность педагогической поддержки, целенаправленных педагогических воздействий на военнослужащего обратно пропорциональны собственной активности военнослужащих. На отдельных примерах было видно, что, если не сокращать педагогические воздействия, самостоятельность военнослужащего постепенно убывает. Предполагалось, что к окончанию обучающего этапа военнослужащий будет в достаточной степени мотивирован, чтобы самостоятельно развиваться для достижения индивидуально значимой цели. Мотивационное управление предполагало наличие постоянного контроля собственной активности военнослужащих, которая объективно проявляется в его поведении: поступках, суждениях и оценках. В качестве инструментов оценки лучшими методами показали себя наблюдение, беседы и учет практических результатов деятельности.

Обучение военнослужащих, кроме непосредственного освоения воинской специальности, в условиях эксперимента предполагало приобретение и формирование ими дополнительных знаний и практического опыта, необходимых для

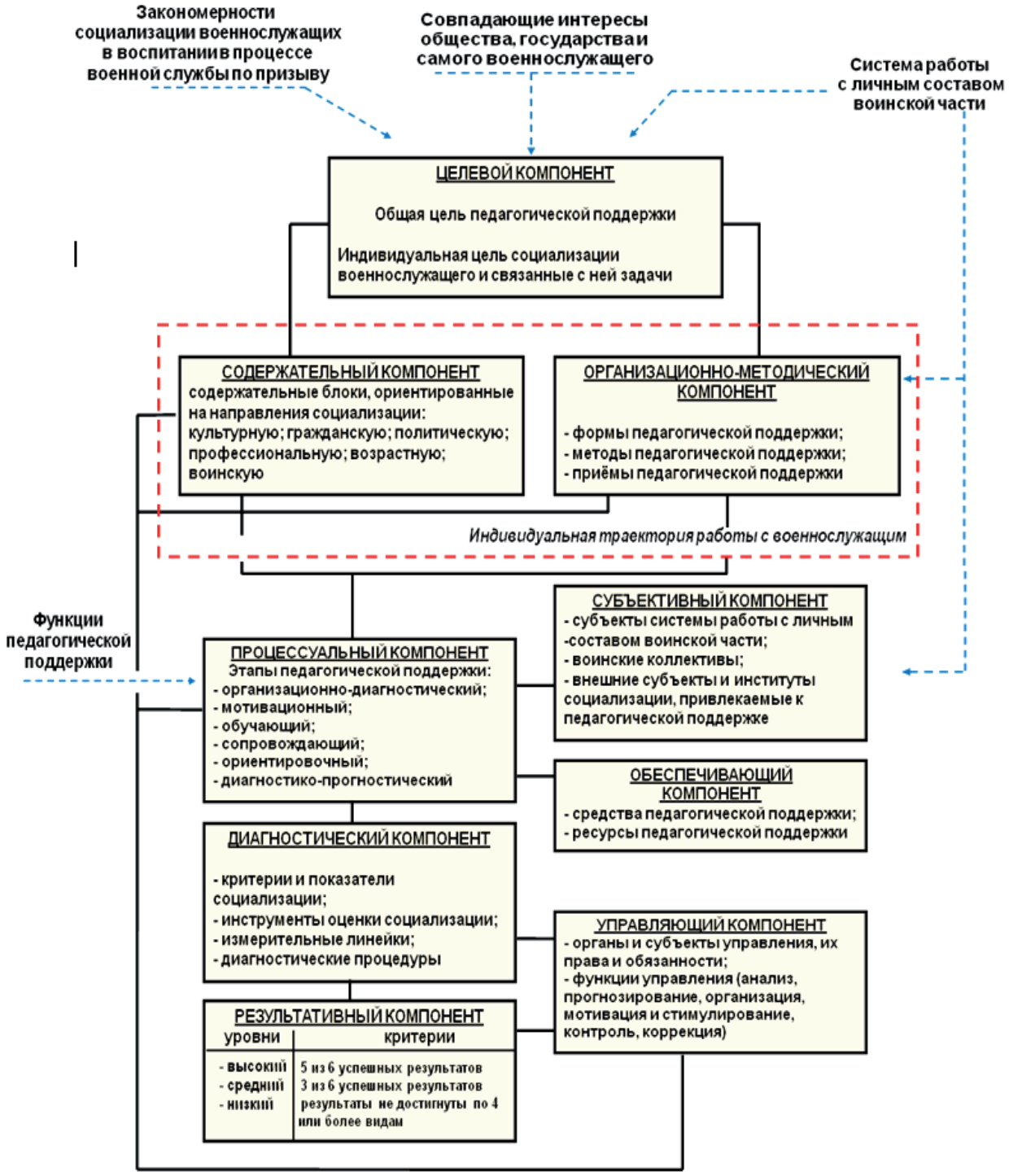


Рис. 2. Педагогическая поддержка социализации. Модель

самостоятельного управления процессом социализации. На эту цель могут быть направлены занятия, уже составляющие программы боевой подготовки воинской части, особенно в отношении воинской, культурной и гражданской социализации, и специальное, дополнительное содержание. Условно дополнительное содержание можно разделить на:

– групповое, обязательное содержание обучения военнослужащих в интересах социализации. Это содержание нашло свое отражение в дополнительных, экспериментальных темах общественно-государственной подготовки, информирования личного состава, мероприятия работы с личным составом. В основе группового содержания находится социальный опыт, обеспечивающий повышение общеобразовательного уровня военнослужащего, его общей культуры и кругозора, знаний и умений в области самообразования и саморазвития, методы рефлексии социализации. Сюда также может быть отнесено содержание профессионального и военно-профессионального ориентирования (может быть как групповым, так и индивидуальным);

– индивидуальное, необязательное содержание, отбираемое отдельно для каждого военнослужащего в зависимости от индивидуальных потребностей социализации;

– содержание, рекомендуемое военнослужащему для самостоятельного освоения.

В процессе эксперимента были апробированы различные формы индивидуальной работы с военнослужащими. Наиболее востребованными в педагогической поддержке оказались индивидуальные беседы, организация взаимодействия с родителями (родственниками) военнослужащего, консультации, индивидуальные занятия с военнослужащим.

Реализация перечисленных форм и методов работы в воинской части позволила «запустить» механизмы педагогической поддержки социализации военнослужащих в системе работы с личным составом. Эта часть эксперимента дала возможность апробировать и скорректировать модель, которая после эксперимента является полной и законченной.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования.* Москва: Академия, 2008.
2. Бучкова А.И. Сущность и особенности политической социализации молодежи в современной России. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2013.
3. Канунникова А.В. *Институциональные факторы трансформации правовой социализации молодежи в условиях модернизации российского общества.* Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2015.
4. Погодин Н.А. *Институт армии в формировании идентичности молодежи российского общества.* Диссертация ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
5. Смирнов А.И. *Взаимодействие общества и армии как социального института в современной России*: монография. Москва: Институт социологии РАН, 2010.
6. Вагин С.Н. *Социальный институт армии в системе институциональных взаимодействий современного российского общества.* Диссертация ... кандидата социологических наук. Новочеркасск, 2009.
7. Агранат Д.Л. *Социализация участников военизированных организаций в условиях становления гражданского общества.* Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009.
8. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
9. Лаздина Т.И. *Мотивационное управление инновационной деятельностью учителей в общеобразовательной школе.* Омск: Полиграфический центр КАН, 2007.
10. Шипилина Л.А., Шипилина В.В. *Мотивационное управление в образовательных системах.* Омск: Издательство ОмГПУ, 2001.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya.* Moskva: Akademiya, 2008.
2. Buchkova A.I. Suschnost' i osobennosti politicheskoj socializacii molodezhi v sovremennoj Rossii. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Kanunnikova A.V. *Institucional'nye faktory transformacii pravovoj socializacii molodezhi v usloviyah modernizacii rossijskogo obschestva.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2015.
4. Pogodin N.A. *Institut armii v formirovanii identichnosti molodezhi rossijskogo obschestva.* Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
5. Smirnov A.I. *Vzaimodejstvie obschestva i armii kak social'nogo instituta v sovremennoj Rossii*: monografiya. Moskva: Institut sociologii RAN, 2010.
6. Vagin S.N. *Social'nyj institut armii v sisteme institucional'nyh vzaimodejstvij sovremennogo rossijskogo obschestva.* Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk. Novocherkassk, 2009.
7. Agranat D.L. *Socializaciya uchastnikov voenizirovannyh organizacij v usloviyah stanovleniya grazhdanskogo obschestva.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2009.
8. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
9. Lazdina T.I. *Motivacionnoe upravlenie innovacionnoj deyatel'nost'yu uchitelej v obscheobrazovatel'noj shkole.* Omsk: Poligraficheskij centr KAN, 2007.
10. Shipilina L.A., Shipilina V.V. *Motivacionnoe upravlenie v obrazovatel'nyh sistemah.* Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-287-289

***Pavlov M.S.**, adjunct, postgraduate, St. Petersburg Military Institute of Russian Federation National Guard (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: n.syrtaeva@yandex.ru

TECHNOLOGY FOR OPTIMIZING PROFESSIONAL TRAINING IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article deals with issues related to the organization and content of technological processes aimed at optimizing the training of contract servicemen of the National Guard of the Russian Federation. It is proved that the practical experience of implementing in-depth training requires adjustments to the organizational format and changes in the contents. The author presents a variant of the optimization technology application, which includes several independent training blocks related to the customer's actions for training, a conceptual educational program, a goal-setting block, a meaningful and evaluative-effective one. The concept of "optimization" is clarified, the justification for the need to adjust the concept of "optimization technology" in the context of optimization technology of special training is given.

Key words: **professional training, special training, optimization, optimization technology, military personnel.**

***М.С. Павлов**, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: n.syrtaeva@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией и содержанием технологических процессов, направленных на оптимизацию подготовки военнослужащих-контрактников войск национальной гвардии Российской Федерации. Обосновано, что практический опыт реализации углубленной подготовки требует корректировки. Автором представлен вариант применения технологии оптимизации, в которую включены несколько самостоятельных обучающих блоков, связанных с действиями заказчика на обучение, концептуальный, целеполагающий блок, содержательный и оценочно-результативный. Уточняется понятие «оптимизация», приводится обоснование необходимости корректировки понятия «технология оптимизации» в контексте «технологии оптимизации специальной подготовки».

Ключевые слова: **профессиональное обучение специальная подготовка, оптимизация, технология оптимизации, военнослужащие.**

Профессиональная система подготовки военнослужащих-контрактников в системе войск национальной гвардии Российской Федерации имеет ряд особенностей. Они связаны действием программ углубленной подготовки. Обучение военнослужащих ведется по учебным дисциплинам, имеющим отношение к военно-учетной специальности [2]. Практический опыт реализации программ по углубленной подготовке требует корректировки не только организационного формата, но и изменений содержательного характера. Это, в свою очередь, будет влиять на процесс методического сопровождения программ, их обновление в инновационной форме. Инновации следует планировать через оптимизацию образовательного процесса.

Используемый нами термин «оптимизация» является наиболее подходящим для раскрытия сути преобразований процесса специальной подготовки военнослужащих, необходимых для успешного выполнения возлагаемых ФСВНГ РФ на ВНГ РФ задач. Так, в словаре С.И. Ожегова рассматриваемое нами понятие трактуется как выбор наиболее приемлемого варианта из множества существующих для того, чтобы достичь одного из лучших вариантов в планируемой цели [3].

Ю.К. Бабанский дает следующую трактовку понятия «оптимизации»: 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 [4; 5].

Доктор пед. наук О.Ю. Ефремов рассматривает оптимизацию процесса профессиональной подготовки как выбор не только форм, но и методов, средств обучения или подготовки, которые могут помочь в достижении цели при рациональном использовании ресурсов [6].

Для оптимизации процесса специальной подготовки необходимо проектирование и внедрение в процесс профессиональной подготовки военнослужащих технологии оптимизации процесса специальной подготовки. В современной науке имеет место достаточно большая подборка литературы, в которой авторы дают различную трактовку определения не только технологии, но и организации

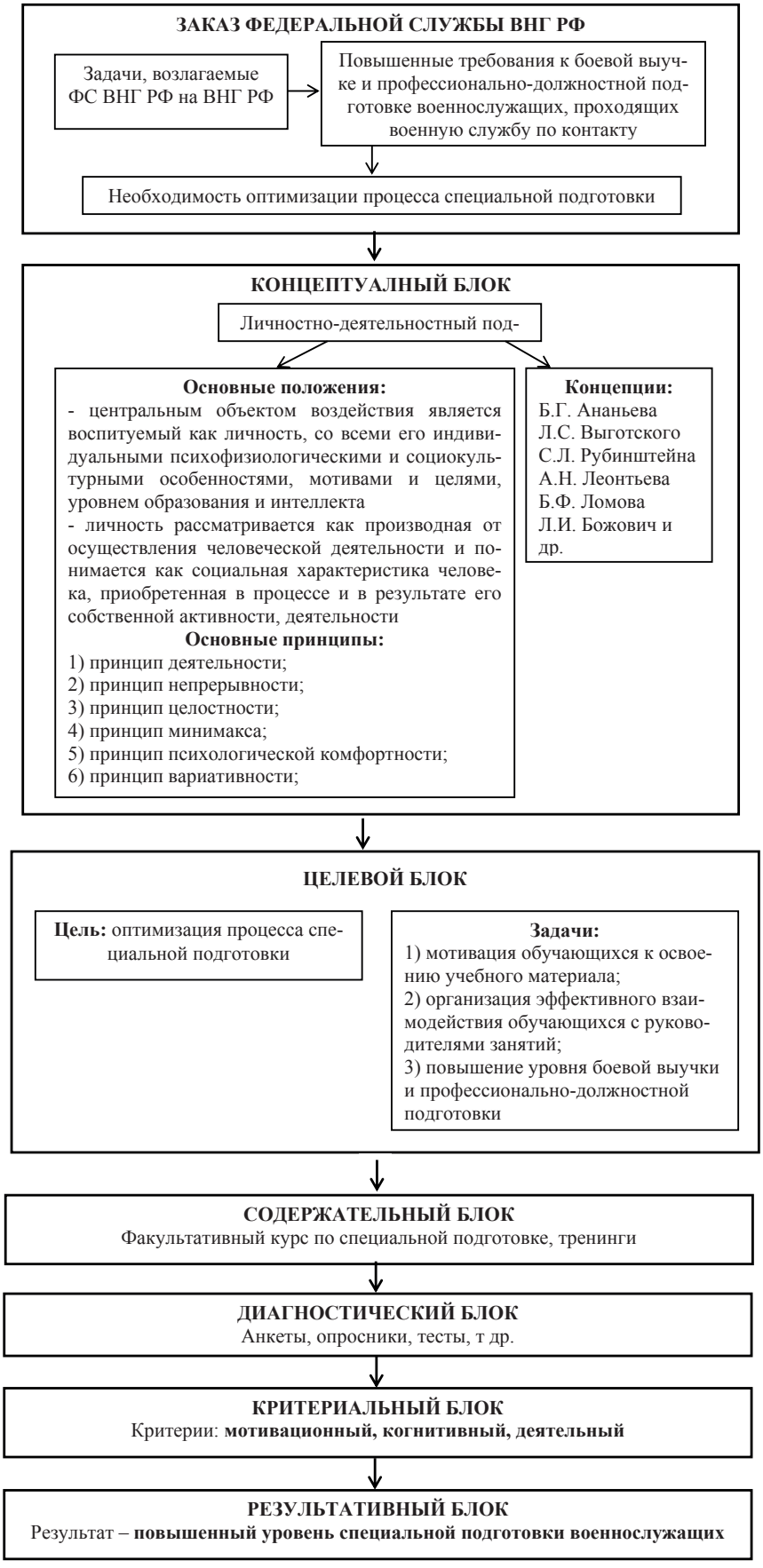


Рис. 1. Технология оптимизации процесса специальной подготовки военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в ВНГ РФ

и действия технологических систем [7]. Но в понятийном ряду недостаточное внимание уделено такому понятию, как технология оптимизации, несмотря на то, что этот термин широко встречается в текстах научных трудов, как правило, в научных статьях и диссертациях (в основном в названии работ и заголовках) по различным отраслям науки: медицина, экономика, сельское хозяйство, животноводство, нефтегазовое дело, политология, педагогика, информационные технологии, физическая культура и т.д.

Дадим определение технологии оптимизации как в достаточно общем смысле, так и применительно к педагогическому процессу.

Технология оптимизации – это комплекс операций, направленных на изменение какого-либо процесса (системы) наиболее оптимальным рациональным способом до достижения наилучшего результата.

Технология оптимизации специальной подготовки – это комплекс операций по поиску и внедрению в процесс подготовки с использованием специальных дисциплин, имеющих методическое сопровождение, направленное на достижение максимально возможного уровня эффективности профессиональной деятельности при рациональных затратах времени и усилий военнослужащих [6].

Анализ процесса обучения по программам специальной подготовки в подразделениях батальона обеспечения учебного процесса Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации позволил предложить для обучения военнослужащих технологию оптимизации подготовки по контракту с использованием личностного и организационно-деятельностного подходов (рис. 1).

Следует отметить, что данная технология представлена как определенная блочная система, обеспечивающая высокий уровень боевой выучки и профессионально-должностной подготовки военнослужащих.

Технология оптимизации специальной подготовки включает в себя шесть взаимосвязанных блоков: заказ федеральной службы ВНГ РФ, блок с концепцией, блок, определяющий цели, блок с материалом, регламентирующим содержание подготовки. Контрольно-оценочный блок является завершающим в технологии оптимизации.

Заказ Федеральной службы ВНГ РФ в системе боевой подготовки является способом взаимодействия между государством и обучающим подразделением подготовки военнослужащих, проходящих военную службу в ВНГ РФ, с помощью которого государство может выразить то, что оно хочет получить от занятий по специальной подготовке. В контексте данного исследования заказ Федеральной службы ВНГ РФ характеризуется задачами, которые возлагает ФС ВНГ РФ на ВНГ РФ.

Блок, в котором представлена концепция подготовки, является теоретической основой для формирования достаточно высокого уровня профессионально-должностной подготовки и методологически выступает основой для остальных блоков технологии.

В целевом блоке разработаны варианты обучения, направленные на оптимизацию специальной подготовки. Связующим звеном данного блока с остальными является содержание специальных программ. В каждой из них представлен материал, формирующий мотивационные установки на изучение учебного материала военнослужащими на занятиях, повышающих уровень боевой выучки и профессионально-должностной подготовки.

Основу содержательного блока составляет предложенный нами факультативный курс по специальной подготовке, который включает в себя темы по рассматриваемой дисциплине. Особенность курса определена тем, что он дополняет учебный материал, изучаемый на занятиях по специальной подготовке, и позволяет военнослужащим не просто овладеть знаниями по своей военно-учетной специальности в необходимом объеме, но и углубить их, а также совершенствовать профессиональные и личностные качества за счет проведения ряда психологических тренингов.

Оценить уровень боевой выучки и профессионально-должностной подготовки у военнослужащих возможно, если разработаны критерии, при помощи которых проводится процедура контроля и аттестации.

Критериальный блок разработанной технологии включает в себя следующие критерии: мотивационный, когнитивный и деятельный.

Содержание диагностического блока включает опросы, анкеты, оценку деятельности руководителей занятий, самооценку военнослужащих, тесты, анализ личных дел военнослужащих.

Результативный блок технологии отражает полученный результат – повышенный уровень специальных дисциплин обучения военнослужащих по контракту в ВНГ РФ, выявить который позволяют критерии, показатели и методики исследования, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и методики определения уровня специальной подготовки военнослужащих

Критерий	*Показатели*	*Методики исследования*
Когнитивный	Результаты успеваемости по предмету «Специальная подготовка» и факультативному курсу	Анализ успеваемости по предмету «Специальная подготовка»
Мотивационный	Потребность в высоком уровне освоения военно-учетной специальности	Тесты мотивации
Деятельностный	Поощрения	Анализ дисциплинарной практики
	Взыскания	
	Классность	Анализ списков классности

Таким образом, на основе положений и принципов личностно-деятельностного подхода была скорректирована технология оптимизации специальной подготовки, апробация которой в процесс профессиональной подготовки позволяет достичь высокого уровня боевой выучки контрактников.

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.* Составители А.М. Плехов, С.Г. Шапкин. Москва: Воениздат, 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.
7. Горинский С.Г. Концепция и модель технологического образования Всемирного союза ОРТ. *Технология 2000:* сборник трудов VI Международной конференции. Самара, 2000: 21 – 29.

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.* Sostaviteli A.M. Plehov, S.G. Shapkin. Moskva: Voenizdat, 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.
7. Gorinskij S.G. Koncepciya i model' tehnologicheskogo obrazovaniya Vsemirnogo soyuza ORT. *Tehnologiya 2000:* sbornik trudov VI Mezhdunarodnoj konferencii. Samara, 2000: 21 – 29.

Статья поступила в редакцию 04.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-290-292

Petrov A.Yu., *postgraduate, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin; teacher, St. Petersburg Technical College (St. Petersburg, Russia), E-mail: ivan-1912@ mail.ru*

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS AND INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE SUBJECT "GEOGRAPHY". The article considers the role of the system-activity approach in the development of geography teachers' professionalism, identifies the main directions of the development of pedagogical skills during the teaching of geography in general education and professional institutions. Features of the system-activity approach in the implementation of federal state educational standards, integration processes of the formation of universal educational actions and general cultural competencies are considered. The author offers options for the use of educational technologies in teaching geography in the context of a system-activity approach, as well as changes related to the assessment of students' educational activities, the choice of professional education.

Key words: **system-activity approach, universal educational actions, educational technologies, organization and content of training, subject area geography.**

А.Ю. Петров*, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, преп., ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж», г. Санкт-Петербург, E-mail: ivan-1912@ mail.ru*

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ГЕОГРАФИЯ»

В статье рассматривается роль системно-деятельностного подхода в развитии профессионализма преподавателя географии, обозначены основные направления формирования педагогического мастерства в период преподавания географии в общеобразовательном и профессиональном учреждении. Рассмотрены особенности системно-деятельностного подхода при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, интеграционные процессы формирования универсальных учебных действий и общекультурных компетенций. Автором предложены варианты применения образовательных технологий при обучении географии в условиях системно-деятельностного подхода, а также изменения, связанные с оценкой учебной деятельности обучающихся, выбором профессионального образования.

Ключевые слова: **системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, образовательные технологии, организация и содержание обучения, предметная область география.**

Анализ применения системно-деятельностного подхода в образовании позволяет назвать ряд важных системных концепций, которые отражают суть развития человека в условиях обучения и воспитания на современном этапе общественного развития. Образовательная система, как правило, выстраивается на основе запроса людей к получению знаний, умений и навыков, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности каждого человека.

Системно-деятельностный подход в работе педагога связан не только с глубоким изучением проблематики преподавания тем и разделов в рамках предмета, но и с важностью понимания деятельности как системы и педагога, и обучающегося.

Профессионализм педагога начинается с системно-деятельностного подхода в интеллектуально-нравственном развитии личности самого учителя, формирования его системного мышления. Педагог на достаточно обширном психолого-педагогическом материале учится определять цель, задачи и функции в обучении детей своему предмету и направлять свою деятельность на развитие личностных и предметных способностей обучающихся.

Профессиональная деятельность педагога предполагает формирование последовательных действий для получения результатов на уроке по усвоению обучающимися определенных знаний. Используя дидактические приемы, учитель направляет свою педагогическую деятельность на организацию учебной деятельности, диалоговое взаимодействие с учениками на уроке, позволяет выбрать формы взаимодействия учащихся между собой. Учитель в профессиональной деятельности при проведении занятий отвечает за комфортный психологический микроклимат, создание креативной творческой обстановки, уважительное отношение между участниками образовательного процесса [1].

Роль учителя географии в общеобразовательной школе направлена на развитие географической картины мира у обучающихся. Для такой регуляции педагогу нужно опираться на свой интеллектуально-личностный потенциал. Главная задача заключается в управлении знаниями учащихся, чтобы каждый ученик, приходя в стены школы, узнавал что-то полезное для себя, чтобы географический материал всегда мог пригодиться ученику в жизни: чтение географических карт, определение погоды, ориентирование в пространстве, изучение своего родного края и т.п.

Основным нормативным документом в профессиональной деятельности современного педагога являются Федеральные государственные образовательные стандарты общеобразовательной и профессиональной школы. На их основе учитель реализует учебную деятельность обучающихся для достижения поставленных целей и задач в обучении через интерес к предмету, его особенностям.

Проблема современного школьного географического образования заключается часто в отсутствии системы работы учителя географии с учащимися. Нередко педагог выполняет и план, и содержание урока, но цели – результата не достигает, потому что ученики не применили полученные знания на практике. Например, по теме 6 класса «Система географических координат» если учитель даст только теоретический материал, без закрепления работы с географической картой, то работа будет бесполезной, системное понимание мира у учащихся не выстроится.

Прежде чем организовать учебную деятельность, необходимо дать детям установку на эту деятельность. Важно, чтобы каждый ребенок осознал, для чего ему нужны предлагаемые знания. Поэтому учителем формируются личные учебно-познавательные мотивы через определенные учебные задачи мотивационного характера, связанные с ответом на вопросы причинно-следственного характера: почему изучаем, для чего изучаем и при помощи чего изучаем определенный материал [2].

Развитие профессионализма преподавателя географии всегда будет отражаться на результатах и успешности обучающихся. Это главный элемент в системности деятельности как учителя, так и ученика. Только когда все приведено в систему, можно говорить об успешной реализации цели, содержания и других компонентов образования.

В настоящее время система образования в подготовке педагогических работников применяет системно-деятельностный подход как составляющую часть совершенствования и развития профессионализма учителя через инновационную работу или инновационную системную деятельность педагога на его рабочем месте. Данный факт требует от педагога умения работать, используя инновационные технологии организации и содержания учебного процесса, использовать современные методические подходы, в том числе и в формате системно-деятельной организации уроков и занятий. Данная работа требует методического обеспечения [3], так как новый формат обучения предполагает создание обучающей среды, позволяющей формировать как у ученика, так и у выпускника определенных представлений об окружающем пространстве.

Системно-деятельностный подход к обучению связан с активной позицией обучающихся. Через действие на уроке, при подготовке домашнего задания обучающийся не только должен повторить полученные знания, но научиться их дополнять, корректировать и применять в практической жизни. Системная деятельность деятельностного подхода означает, что учителю необходимо формировать у учащихся умение получать знания через решение специально подобранных задач. Это могут быть проблемные или эвристические задания и упражнения, связанные с изучением окружающего мира, региона проживания или континента, вызывающего интерес через поиск необходимой информации. В такой организации занятия обучающиеся самостоятельно осмысливают различные проблемы учебного характера с перспективой практического применения знаний.

Системно-деятельностный подход в профессиональной деятельности учителя географии связан с корректировкой как планирования, так и организации учебного процесса. Это продиктовано тем, что необходимо добиться максимально возможной активности учеников на занятии. Осуществление данной целевой

установки возможно тогда, когда на уроке запланирована самостоятельная работа учащихся, а задания носят как коллективный, так и индивидуальный характер. В такой деятельности хорошим помощником могут быть современные учебники, пособия и ресурсные материалы: атласы, путеводители и другое. Это расширяет возможности учащихся в освоении нового материала даже без активного привлечения интернет-ресурсов. Учитель получает возможность планировать применение таких методов, как использование причинно-следственных связей изучаемого материала для формирования точки зрения ученика при ответе.

Учитель на уроках географии получает возможность организации учебного процесса в малых группах. В данном формате достаточно результативно через технологии проблемного, диалогового обучения можно формировать умения решать учебные задачи, обосновывать свою точку зрения.

Технология обучения в малых группах обеспечивает участие каждого на уроке в подготовке ответов. Этому способствуют технологические карточки с разноуровневыми заданиями, где в качестве учебных ресурсов названы такие источники, как учебники, карты, атласы, видеоматериалы. Совместная деятельность чередуется с индивидуальной. Ученики получают опыт правильно задать вопрос, выслушать, а затем проанализировать ответ одноклассников, высказать свою точку зрения. И обосновать свой вывод или предположение. Этот процесс напоминает «географическое открытие».

В малой группе может быть подготовлено проблемное задание для группы, которая работает с ними в одном классе. Такая проблема начинается с вопросов «Чем можно объяснить явление...? В чем причина произошедшего в...?»

Еще одна технология системно-деятельностного подхода – это технология проблемного обучения. Ее особенность заключается в том, что изучение нового материала начинается не с объяснения учителя, а с самостоятельного поиска информации учениками. При подготовке к уроку таким способом каждому обучающемуся выдается индивидуальное задание определенного алгоритма. Это могут быть вопросы, на которые необходимо найти ответы. Можно предложить уже подобранную информацию, в которой содержится ошибка и ее необходимо выявить.

Проблемная технология может быть связана с доказательством или опровержением какой-либо гипотезы. Материал в области географии это позволяет. Технологии проблемного обучения помогают активизировать письменную и устную речь, способствуют тому, что учащиеся развивают как учебную, так и внеучебную активность.

Системно-деятельностный подход на уроках географии предполагает такую технологию, как диалоговое обучение. В получении знаний в области географии современного мира важно общение ученика с учителем. В диалоге проверяется достоверность информационных источников, проверяются полученные знания, корректируются ответы на вопросы в «диалоговом окне» урока. Ученики через живое слово учатся искусству полемики, спора, анализа и аргумента.

Системно-деятельностный подход на уроках географии позволяет применять сравнительные технологии. Обилие интересного географического материала дает возможность сравнивать источники, содержательный аспект информации, создавать учебные кейсы, готовить презентации. Учащиеся привлекаются учителем к работе, которая предполагает сравнение и анализ уроков, а также ресурсного обеспечения занятий по принципу выбора того, что больше интересно или что больше нравится. Главный критерий – это достижение положительных результатов в обучении.

Системно-деятельностный подход для изучения географии в старших классах связан с технологией проектов. Это проекты с тематикой, посвященной изучению малой родины, отдельных регионов Российской Федерации, зарубежных стран. Проект может быть связан с туристическими маршрутами или проблемами охраны окружающей среды.

Федеральные государственные образовательные стандарты позволяют выстроить интеграционные процессы в общем и профессиональном образовании, организовать современную образовательную среду на принципах преемственности. Если в общеобразовательной школе формируются универсальные учебные действия, то в профессиональном образовании они продолжают формироваться в общекультурные компетенции.

Учителю географии для результативности в интеграционных процессах общего и профессионального образования необходимо обращать внимание на развитие профессионализма, системное мышление учителя географии основывается на освоении системной методологии педагогической деятельности, включающей применение образовательных технологий и методик. В преподавании географии как в школе, так и в организациях среднего профессионального образования нельзя забывать о практико-ориентированном применении знаний всеми учащимися. Они всегда должны уметь ответить на главный вопрос, который учитель географии должен задавать себе и отвечать на него в своей профессиональной деятельности: что из того, что я сейчас изучаю, пригодится мне в реальной жизни?

Преподавание географии в системе среднего профессионального образования должно сводиться к специфике и направлению профессиональной подготовки студентов. Например, студенты по специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта должны получить необходимые знания о пространственном адресе производств машиностроения, географии автомобильных марок, расположении автомобильных заводов и штаб-квартир торгующих и управляющих организаций. В данном случае преподаватель географии должен так организовать свою деятельность, так выстроить свою рабочую программу и календарно-тематическое планирование, чтобы системное мышление студентов развивалось на основе пространственного анализа географических карт, выявления закономерностей географического положения объектов машиностроения. Такой подход должен отражаться и в углублении знаний самого преподавателя географии в сфере автомобилестроения и географии автомобильного транспорта.

Методика построения системного мышления через системно-деятельностный подход применяется педагогом географии и по направлению подготовки 43.02.10 Туризм. География в этом случае будет ядром, которое служит основой профессионального развития студентов.

Системно-деятельностный подход может быть реализован через определенные ситуации, когда причинно-следственная связь географии будет направлена на туристическую сферу. На занятиях преподаватель географии может показать значимость климатических условий для рационального посещения туристических регионов туристами для того, чтобы студенты могли не только подготовить путевки, работая в туристической фирме, но и дать ценные советы, которые могут помочь в путешествии или даже спасти жизнь.

Системно-деятельностный подход – это профессиональное освоение и знание учителем всех тонкостей тех подсистем, с которыми он имеет дело на каждом уроке. Сегодня учителя должны владеть навыками системного мышления, знать тонкости названных выше систем своей профессиональной деятельности [4].

Учителя, обладающего системным мышлением, можно назвать профессионалом, который совершенствует свое мастерство в реальной деятельности по обучению учащихся.

Развивая своё профессиональное мастерство, учитель географии именно через системно-деятельностный подход обеспечивает понимание конкретного смысла изучаемого материала, не только его механическое запоминание, но и умение применить данные знания учениками и студентами на практике в решении конкретной задачи или на производстве в профессиональной деятельности.

Системно-деятельностный подход в обучении географии предполагает опору на определенные дидактические принципы. Один из ведущих принципов – это принцип комфортности на психологическом уровне. Он достигается созданием дружеской среды общения, без конфликтности ситуаций, когда высказывается определенная точка зрения, не совпадающая с мнением большинства. Это принцип педагогики сотрудничества. Еще один принцип связан с многообразием форм и средств обучения. Это принцип вариативности занятий. Данный принцип позволяет учащемуся иметь выбор. Это выбор может быть связан с формой и содержанием учебного материала. Такая организация обучения учит действиям в системе, минимизирует хаос и риски.

Системно-деятельностный подход не может быть без творческой деятельности, следовательно, творческий принцип очень важен и означает, что учителю не ставить решения мотивационных задач творческого характера невозможно, если он формирует потребность в желании изучать новое, постигать еще не изученное. Творческие работы могут быть выполнены как итоговые и как альтернативные обязательным программным работам. Наиболее интересные формы, основанные на творческом принципе, – это проект, эссе как продолжение обязательных по программе докладов и рефератов.

Системно-деятельностный подход в обучении предметной области географии связан и с организацией контроля. Учитель на занятиях при определении целей и задач изучения материала готовит обучающихся к контролю полученных знаний. Обучающийся должен получать аргументированный комментарий учителя о том, какова причина выставленной отметки. Достаточно результативно действует прием разграничения оценки и отметки выполненного задания. У обучающегося должна быть возможность повысить результат своей учебной деятельности. Своевременное обнаружение ошибки гарантирует успешность ее исправления. Система в оценочной деятельности нейтрализует психологический стресс, неуверенность, пассивное отношение к изучению предмета.

Учитель в современном образовательном процессе получает возможность не применять накопительную систему отметок, которая в определенной степени обезличивает результаты обучения. Системно-деятельностный подход при оценивании позволяет данное направление выстроить в определенном алгоритме. Оценка обучающегося происходит за действие, правила которого обговариваются заранее по определенным уровням от простого к сложному. Системно-деятельностный подход при контроле знаний позволяет использовать методики контекстного обучения, методики Заика и Репкиной, а также многие другие, в том числе и авторские. В таком контексте оценка является просто механизмом подведения итогов, корректировки планов и задач в ближайшее время и в перспективном будущем. Обучающийся получает возможность оценить свои способности и возможности, сделать правильный вывод, скорректировать свою учебную деятельность.

Системно-деятельностный подход при изучении географии может помочь выпускнику определиться и в профессиональном выборе, так как изучение материала осуществляется не только в учебное, но во внеклассное время с привлечение возможностей ресурсов профориентационного характера. Немаловажную роль в данном процессе может играть выбор предмета «География» для сдачи единого государственного экзамена.

Библиографический список

1. Жилина А.И. Системно-деятельностный подход к управлению знаниями на уроке в соответствии с требованиями ФГОС. *Человек и образование*. 2017; № 4 (53): 59 – 63.
2. Загорулько Н.А. Системно-деятельностный подход в обучении географии. *Сибирский учитель*. 2012; № 2 (81): 60 – 62.
3. Полетаева Н.М. Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2016; № 2: 160 – 165.
4. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культур. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 2: 76 – 90.

References

1. Zhilina A.I. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k upravleniyu znaniyami na uroke v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS. *Chelovek i obrazovanie*. 2017; № 4 (53): 59 – 63.
2. Zagorul'ko N.A. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v obuchenii geografii. *Sibirskij uchitel'*. 2012; № 2 (81): 60 – 62.
3. Poletaeva N.M. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k upravleniyu innovacionnoj rabotoj pedagogov. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2016; № 2: 160 – 165.
4. Slastenin V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoj kul'tur. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 2: 76 – 90.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-292-295

Agaltsova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*
Milyaeva L.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia)*
Antyufeeva Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia)*

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN TEACHING ENGLISH BASED ON THE USE OF OPEN ELECTRONIC RESOURCES. The article discusses the use of open electronic resources as one of the progressive and promising technologies for improving the quality of teaching English. The educational potential of using educational open electronic resources in English classes is revealed and the possibilities of various Internet resources are analyzed, the implementation of which is carried out with the use of progressive methods of interactive and problem-based learning technologies. The article gives a brief description of open electronic resources, considers their practical capabilities when used in the classroom in the course of the main (English) language. The results of the study showed their effectiveness and efficiency in self-development, self-study and teaching under the guidance of a teacher. The combination of open electronic resources, interactive and problem-based learning technologies opens up new opportunities for both learning and learning activities.

Key words: **English, open electronic resources, didactic materials, Internet resources.**

Д.В. Агальцова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*
Л.В. Миляева, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва*
Ю.Н. Антюфеева, *канд. филол. наук, доц., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассматривается использование открытых электронных ресурсов как одна из прогрессивных и перспективных технологий повышения качества обучения английскому языку. Раскрыт учебный потенциал использования учебных открытых электронных ресурсов на занятиях по английскому языку и проанализированы возможности различных интернет-ресурсов, внедрение которых осуществляется с использованием прогрессивных методов технологий интерактивного и проблемного обучения. В статье дана краткая характеристика открытых электронных ресурсов, рассмотрены их практические возможности при использовании на занятиях по курсу основного (английского) языка. Результаты исследования показали их действенность и эффективность в саморазвитии, самообучении и обучении под руководством преподавателя. Сочетание открытых электронных ресурсов, технологий интерактивного и проблемного обучения открывает новые возможности для обучения.

Ключевые слова: **английский язык, открытые электронные ресурсы, дидактические материалы, интернет-ресурсы.**

Информационные технологии стали неотъемлемой частью современного общества, они проникли во все сферы жизни людей, и образование не стало исключением. Современное обучение сочетает в себе как классическую форму обучения, так и электронное обучение, что предполагает использование многочисленных открытых электронных ресурсов – интернет-приложений, платформ и сервисов. В современных условиях развития сферы образования масштабирование движения открытых образовательных ресурсов является основным мировым трендом, способствующим усовершенствованию и повышению качества процесса обучения английскому языку.

Открытые электронные ресурсы (ОЭР) – это доступные, открытые и бесплатные ресурсы, которые можно использовать при изучении и преподавании, в том числе иностранного языка. Различные организации, частные лица и преподаватели свободно обмениваются ресурсами, предоставляя открытую лицензию для использования другими. Это могут быть изображения, фотографии, видео, интерактивные сайты, планы уроков, учебники и многое другое. Поскольку лицензия открыта, ресурсы можно редактировать и адаптировать по-новому, а также публиковать повторно.

ОЭР дают возможность расширять доступ к качественному образованию, учитывая их беспрепятственность и общность использования многими странами и учреждениями образования. Использование ОЭР на основе интернет- и мультимедийных технологий позволяет разнообразить образовательный процесс и повысить интерес студентов к обучению. Создание условий, при которых слушатели сами применяют учебные материалы, находят задания, выполняют их, способствует успеху в овладении иностранным вещанием.

Все чаще для обучения иностранному языку используются ОЭР, которые предлагают новые возможности для изучения английского языка, в частности, формирование единого языкового пространства, интерактивность процесса обучения, мультимедийность и др. Преимуществом ОЭР преподавателями иностранных языков является простота в использовании и поиске среди существующих ресурсов, создание собственных модулей и занятий на интернет-платформах, которые дают возможность существенно повысить учебно-познавательную деятельность, активизировать учебную и самостоятельную работу студентов, создать условия для полимодальной среды.

Поэтому целью статьи является изучение образовательного потенциала в аспекте повышения качества образования открытых электронных ресурсов в обучении английскому языку.

Рассмотрим теоретические аспекты применения ОЭР. ОЭР имеют неограниченный потенциал как в аудиторной (под руководством преподавателя), так и во внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов. Онлайновые и оффлайновые ресурсы дают возможность студентам самостоятельно проверить правильность выполненных упражнений, активизировать необходимый лексический материал, применять энциклопедические и справочные ресурсы для поиска информации, индивидуализировать обучение и тому подобное. Укажем на некоторые наиболее важные инструменты ОЭР, появление и широкое внедрение которых оказывает существенное влияние на эффективность и повышение качества образования.

Во-первых, это научно-образовательные информационные сети (НОИМ), которые, по сути, являются автоматическими информационными системами

(АИС), наполненными сведениями преимущественно образовательного и научного направления и предназначенными для информационной поддержки образования и науки, которые технологически базируются на компьютерной информационно-коммуникационной платформе для транспортировки и обработки информационных объектов. В связи с развитием средств и технологий Интернет, протоколов и технико-технологических интерфейсов взаимодействия в АИС в различных НОИМ интегрируются информационные ресурсы, и предоставляется доступ к интегрированным информационным ресурсам широкому кругу пользователей практически во всем мире. Благодаря этому обеспечивается как ретроактивный доступ к ресурсам НОИМ, так и интерактивное (онлайн) взаимодействие их пользователей в процессе выполнения ими совместных проектов, решения единых учебных задач, взаимного информирования и т.п. На пользовательском уровне электронные ресурсы НОИМ предлагаются в структурированном виде по той или иной тематике или по категории пользователей и обеспечиваются гибкими и удобными средствами поиска релевантных сведений и навигации в электронных сетях. Сетевые электронные научные и учебно-методические ресурсы НОИМ приводят к возникновению электронных предметно-информационных ресурсов учебной среды современного образования. На основе этих ресурсов не только существенно разнообразнее становится содержание составляющих методических систем обучения, но и в них отражается специфика реализации учебного процесса [1].

Во-вторых, это специальные технологии поддержки виртуальной учебной деятельности (например, Web 2.0), использование которых предполагает привлечение к учебной деятельности в интернет-пространстве учащихся и педагогов.

В-третьих, это технологии сетевого обучения, способствующие реализации в образовательном пространстве единой научно-технической и образовательной политики, основанные на принципах открытого образования, обеспечивающие формирование и поддержание функционирования единого открытого учебного пространства [2]. Такая среда создается на основе единого концептуального подхода и в ней существуют, поддерживаются и предлагаются:

- созданные учебными заведениями и научными учреждениями информационные учебные, научные и образовательно-организационные ресурсы, структурированные по приблизительным моделям, которые имеют схожее компьютерное экранное отображение;
- информационные ресурсы электронных библиотек и специализированных банков данных;
- унифицированные средства навигации в информационном пространстве и поиска в нем необходимых сведений, другие сервисы, обеспечиваемые в компьютерных сетях.

Подавляющее большинство этих требований и информационных функций должно обеспечить использование специальных образовательных порталов на основе системной содержательной интеграции информационных ресурсов, унификации сервисов компьютерных сетей и интерфейсов пользователей, что, со своей стороны, существенно повышает эффективность сетевого обучения.

В-четвертых, это технологии электронных библиотек, на основе которых обеспечивается локальный и сетевой доступ к цифровым научным и учебно-методическим ресурсам электронных библиотек – электронных предметно-информационных ресурсов учебной среды открытых педагогических систем, а также обработка этих ресурсов с целью подготовки, классификации и анализа электронных документов и изданий (IISN, SCOPUS) [3].

В-пятых, это технологии коммуникаций близкого доступа (NFC – Near Field Communication). С помощью этих мобильных электронных технологий и специальных средств появляется возможность разгрузить Интернет от значительного количества относительно небольших по объемам локальных и глобальных электронных коммуникаций (е-коммуникаций), идентифицировать членов электронного общения при их е-коммуникациях в едином информационном пространстве, индивидуализировать средства беспроводных е-коммуникаций (с одновременной возможностью доступа с помощью таких средств к ресурсам и сервисам Интернет) [4].

Использование участниками учебного процесса персональных мобильных средств электронной коммуникации позволяет экстерриториально в пространстве и независимо во времени осуществлять доступ к электронным ресурсам компьютерных сетей различного уровня и предметного направления.

В-шестых, это электронные технологии управления проектами, на основе которых обеспечивается поддержка автоматизированного управления проектами и программами инновационного развития различных технических и социально-экономических систем (в том числе системы образования и ее составляющих). С помощью этих технологий обеспечивается принципиальная возможность управления созданием и совершенствованием сложных систем в условиях значительной параметрической и процессуальной неопределенности инновационных проектов, повышается эффективность их подготовки и осуществления [5].

Существует несколько направлений использования ОЭР в образовательной деятельности. Так, M. Hamilton выделяет такие основные направления использования ОЭР в профессиональной деятельности педагогов: исследования; создание дидактических материалов; сотрудничество и коммуникация; публикация личных работ; ведение дистанционного обучения [6].

Особого внимания заслуживают ОЭР, с помощью которых можно создавать дидактический материал, – это и интерактивные лекции, и удобные формы контроля и самоконтроля качества знаний студентов, и различные виды тестов, тренировочных упражнений. Дидактические технологии Интернета позволяют использовать также видеозаписи, аудиозаписи, которые способствуют вовлечению студентов в активное восприятие аутентичной речи [7].

Ученые выделяют такие преимущества использования ОЭР для создания и использования дидактических материалов при изучении иностранного языка [8]:

– индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
– повышение мотивации обучения благодаря использованию различных видов деятельности и источников информации;
– изменение характера познавательной деятельности;
– диагностирование ошибок и учебных достижений студентов;
– контроль или мониторинг учебной деятельности студентов и обратная связь между преподавателем и студентами;
– свободный доступ к дидактическим материалам;
– возможность создавать онлайн-курсы с ограниченным доступом и тому подобное.

2. Особенности современных ОЭР для изучения английского языка

Существуют ОЭР, которые используют преподаватели для создания дидактического материала с целью изучения английского языка, в частности такие: ClassTools, PurpozeGame, JigsawPlanet (дают возможность создавать дидактические игры и викторины по шаблонам);

– Quizlet, MasterTest, Online Test Pad, Kahoot!, ClassMaker (создание тестовых заданий и упражнений);
– HotPotato (создание интерактивных тренировочно-контрольных упражнений, электронных заданий и прочее).
– Rebusl (создание кроссвордов, ребусов, загадок и т.п.) и др.

Одним из эффективных средств, используемых в обучении английскому языку, является интернет-программа Hot Potatoes. Это эффективное средство разработки дидактических упражнений, которое позволяет преподавателям самостоятельно, без помощи программистов создавать интерактивные тренировочные упражнения в формате HTML на разных языках из разных дисциплин с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации [9]. В случае если соответствующие технические средства недоступны студентам по объективным причинам, преподаватели имеют возможность распечатать любые созданные ими упражнения. Такие упражнения помогают студентам прорабатывать необходимую лексику, включая:

а) решение кроссвордов: то есть найти слово по его толкованию или эквивалент на английском языке к понятию на русском языке;

б) задания с перекрестным выбором: найти соответствующие выражения на английском/русском языке к выражениям на русском или английском;

в) задания с перекрестным выбором: образовать логическое выражение, комбинируя слова левой и правой колонок;

г) задания с перекрестным выбором: образовать логические комбинации существительного с глаголом;

д) задания с перекрестным выбором: соединить вопрос с правильным ответом или понятие с его определением;

е) задание на заполнение пропусков: вставить выражения в предложение;

ж) задание на заполнение пробелов: вставить предложение в текст;

з) задание на заполнение таблицы: найти однокоренные слова к заданным в таблице;

и) задание на заполнение пропусков: вставить слово в соответствующей форме в утверждение;

к) задачи на установление логической последовательности [10].

С помощью другого приложения – Quizlet – можно создать целый ряд проблемных задач в онлайн-режиме. И при наличии доступа к Интернету студенты не только приобретают знания и умения, но и мгновенно получают оценку. Кроме того, студенты могут подключиться к мобильной версии Quizlet и выполнять такие задачи во время самостоятельной подготовки. Программа является весьма простой и доступной, достаточно завести ключевые термины – и программа сразу «выдает» их объяснения или определения и целую систему проблемных задач: задания с перекрестным выбором, определение правдивости или ложности утверждения и тому подобное. Программа также дает возможность отслеживать прогресс студентов в онлайн-режиме; проверять уровень усвоения лексики в форме игры.

Образовательную платформу Socrative используют для проверки полученных знаний. Платформа предлагает шаблоны разнообразных тестов и заданий, которые необходимо наполнить актуальным материалом. Готовый тест дает мгновенную возможность дистанционно проверить результаты выполнения заданий студентами. Преимуществом этой программы является то, что она автоматически отправляет отчет о результате выполнения теста на электронную почту преподавателя. Эта функция значительно уменьшает время на проверку и оценивание тестовых заданий; преподаватель может контролировать отведенное время на выполнение теста, проследить прогресс и анализировать допущенные ошибки. Программа доступна для смартфонов, компьютеров, ноутбуков.

Среди специализированных программных приложений (Busu, Duolingo, Foursquare, Mango, Lingorami, Memrize) для самостоятельного изучения иностранного языка важное место в учебном процессе занимает программа Anki. Она предлагает инновационные и в то же время увлекательные упражнения, учи-

тывая баланс между лексическим и грамматическим материалом, варьируя их виды [11]. Особенностью этой программы является поэтапное усвоение знаний, что значительно повышает эффективность (скорость и прочность) запоминания новых лексических единиц. Доказано, что систематическое использование этой программы позволяет студенту запоминать около 300 слов, словосочетаний и т.п. за месяц. Таким образом, при условии работы с программой до 30 минут ежедневно студенты способны усвоить не менее 3 000 значений слов за год.

Особенность открытой интернет-платформы LiveMocha заключается в том, что она дает возможность студентам общаться с носителями английского языка и культуры. Обучение проходит как в устной, так и в письменной форме с помощью обмена текстами, разговоров, онлайн-чатов. Ресурс обеспечивает пользователей методическими материалами (упражнениями, инструментами коммуникации и возможностью проследить успеваемость) и мотивационными инструментами.

Похожей платформой для самостоятельного изучения английского языка является Englishbaby (социальная сеть с разработанными планами занятий по английскому языку). Изучать язык вместе с Englishbaby можно несколькими способами: а) переписываясь с другими участниками сети; б) общаясь с ними на форумах или в личных сообщениях; в) разгадывая грамматические загадки; г) прослушивая аудиозаписи, новости и тому подобное. Удобно также и то, что эта платформа дает возможность самостоятельно выбирать последовательность упражнений и обеспечивает индивидуальный подход к обучению.

Использование электронной почты как ОЭР для изучения и преподавания английского языка может также играть важную роль, поскольку она предоставляет возможность студентам напрямую общаться со своими сверстниками, носителями языка и преподавателем. К несомненным преимуществам привлечения этого вида электронной связи в процесс обучения английскому языку относится то, что электронная почта:

– предоставляет возможность аутентичного естественного общения, то есть общения не только с преподавателем английского языка, но и с носителем языка;

– расширяет круг общения пользователей электронной почты: студенты обмениваются письмами со своими ровесниками, преподавателями, специалистами в сфере, которая их интересует;

– становится одним из источников поступления информации о культуре страны, язык которой изучается;

– способствует «выходу за пределы» учебной программы, поскольку преподаватель в классной аудитории не может тратить много времени на рассмотрение отдельной проблемы;

– повышает мотивацию к обучению;

– обеспечивает практически стопроцентное участие студентов в процессе изучения английского языка;

– способствует развитию ситуации, где роль преподавателя децентрализуется, поскольку у студентов появляется возможность самостоятельно выбирать темы для общения, менять ход дискуссий и обсуждений, потому что ведущей целью является приобретение навыков и умений межличностного общения, а не безошибочного воспроизведения письменной речи [12].

В сети Интернет существует много служб, которые создают различные «списки рассылок». Такие рассылки позволяют обмениваться необходимой информацией, получать помощь и консультации. Абонентам рассылок по изучению английского языка авторами предлагаются бесплатные уроки, и обеспечивается обратная связь с преподавателем. Подавляющее большинство таких рассылок находится в открытом доступе. Тематика рассылок настолько разнообразна, что каждый может выбрать что-то по нраву. Преимуществом изучения английского языка с помощью рассылок является то, что можно выбрать тематику, которая затем отсылается на почтовый ящик. Студент может работать с темой в удобное время и в удобном темпе. В случае необходимости можно обратиться за помощью к автору рассылки.

В изучении английского языка также значительно помогают подкасты – аудио- и видеозаписи, которые можно просмотреть в интернет-сети или загрузить на устройство для прослушивания и просмотра в режиме оффлайн. Термин «подкастинг» появися в конце 2004 года благодаря слиянию двух слов «iPod» и «broadcasting» – технология, позволяющая всем желающим распространять цифровые, звуковые и видеофайлы в сети Интернет, обеспечивает всемирную аудиторию для любительских видеоматериалов. С другой стороны, подкастинг – это загрузка из сети Интернет разнообразных аудиоподкастов и видеоподкастов для прослушивания или воспроизведения с помощью компьютера, планшета, мобильного телефона или смартфона.

Преподаватели и ученые активно изучают дидактические возможности подкастинга для изучения и преподавания иностранных языков. Дидактические свойства ИКТ описываются согласно способам презентации информации и работы с ней, а также способов организации учебного процесса, контроля, систематизации и закрепления учебного материала [13].

Возможности подкастинга рассматриваются как средство поставки учебных материалов учащимся и студентам, получения аутентичной информации пользователями языка, распространения административно-организационной информации, повторения и закрепления усвоенного учебного материала, подготовки студентов к лекциям и семинарам.

К дидактическим качествам подкаста относятся его звуковая природа, мультимедийность, эффективная организация пространства и времени, интерактивность, простота использования и доступность пользователям – преподавателям, студентам и всем, кто интересуется изучением языка.

Автономное обучение студентов предполагает также интенсивное использование интернет-проектов и презентаций в учебном процессе. В этом случае можно применять проектные технологии, которые также являются популярными среди преподавателей. Студентам предлагается, например, список информационных сайтов для создания проекта или презентации в Power Point. Таким образом, проектная работа будет способствовать формированию не только англоязычной коммуникативной компетенции студентов, но и их информационной компетенции.

Хотя ОЭР не являются коммуникативными, они играют важную роль в усвоении фонетического и семантического образа лексических единиц, в формировании понятий, общего контекста коммуникативной ситуации; позволяют лучше усвоить профессиональную лексику [14]. Полученные благодаря обучению с помощью ОЭР знания объясняют факты, понятия, обеспечивают выполнение необходимых действий для решения проблемных ситуаций и принятия рационального решения, поэтому и смысл выражений, предложений, текстов следует содержательно связывать с проблемными ситуациями.

Тем самым использование ОЭР при изучении иностранного языка стало необходимостью в наши дни. Проанализировав результаты применения ОЭР при преподавании английского языка, мы пришли к выводам, что использование ОЭР:

– повышает мотивацию к обучению, а, следовательно, эффективность учебного процесса и качество образования;

– обеспечивает формирование иноязычной лингвистической и коммуникативной компетенций студентов;

– помогает создавать атмосферу сотрудничества и коммуникации;

– облегчает труд педагогов и обучение студентов;

– создает условия для мгновенного контроля и фасилитивного мониторинга студентов;

– создает условия для актуализации нового знания для формирования умений синтеза и анализа и тому подобное.

Таким образом, сегодня популярными и эффективными формами обучения английскому языку являются ОЭР, которые могут быть использованы в условиях современного процесса организации образования. Именно ОЭР дают возможность обеспечить дальнейшую эффективность открытого образования в условиях информатизации общества и являются инструментарием повышения качества образования, что положительно должно повлиять на повышение уровня профессионализма лиц, которые выбрали именно данный вид образования, и сделает специалистов более конкурентоспособными на рынке труда в период глобализации общества и актуальности изучения иностранного языка, в частности английского.

Однако проведенное исследование не исчерпывает всего потенциала использования ОЭР в обучении иностранным языкам и доказывает, что есть необходимость изучения и использования зарубежного опыта формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов средствами ОЭР.

Библиографический список

1. Тихонов А.Н. Применение ИКТ в высшем образовании Российской Федерации: текущее состояние, проблемы и перспективы развития. *Информатизация образования и науки*. 2009; № 4: 10 – 26.
2. Кулагин В.П., Кузнецов Ю.М., Заботнев М.С. Использование образовательных Интернет-ресурсов при работе в открытой информационной среде электронного обучения. *Информатизация образования и науки*. 2010; № 1 (5): 3 – 8.
3. Осин А.В. Создание учебных материалов нового поколения. *Информатизация общего образования*: Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». Москва, 2003; № 2.
4. Осин А.В. *Мультимедиа в образовании: контекст информатизации*. Москва: Агентство «Издательский сервис», 2014.
5. Позднеев Б.М. Разработка национальных и международных стандартов в области электронного обучения. *Информатизация образования и науки*. 2009; № 2: 3 – 11.
6. Hamilton M. Teacher and student perceptions of e-learning in EFL. *Foreign-language Learning with Digital Technology*. London: Continuum, 2009: 149 – 173.
7. Bloch J. The design of an online concordancing program for teaching about reporting verbs. *Language Learning & Technology*. 2009; Vol. 13 (1): 59 – 78.
8. Sinas S., Lin S.S.P. Usage of English Materials from the Internet to Improve Students' Language Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 134: 193 – 200.
9. Huiwei C. E-learning and English Teaching. *IERI Procedia*. 2012; Vol. 2: 841 – 846.
10. Chiu T.-L., Liou H.-C., Yeh Y. A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2007; Vol. 20 (3): 209 – 233.

11. Mutambik I. The Role of E-learning in Studying English as a Foreign Language in Saudi Arabia: Students' and Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*. 2018; Vol. 11 (5): 74 – 83.
12. Tilfarlioglu F.Y. An International Dimension of the Student's Attitudes towards the Use of English in Web 2.0 Technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2011; Vol. 10 (3): 63 – 68.
13. Akyuza S., Yavuz F. Digital Learning in EFL Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; Vol. 197: 766 – 769.
14. Baniabdelrahman A.A. Effect of using internet tools on enhancing EFL students' speaking skill. *Journal of Contemporary Research*. 2013; Vol. 3 (6): 79 – 87.

References

1. Tihonov A.N. Primenenie IKT v vysshem obrazovanii Rossijskoj Federacii: tekuschee sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2009; № 4: 10 – 26.
2. Kulagin V.P., Kuznecov Yu.M., Zabotnev M.S. Ispol'zovanie obrazovatel'nyh Internet-resursov pri rabote v otkrytoj informacionnoj srede `elektronnogo obucheniya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2010; № 1 (5): 3 – 8.
3. Osin A.V. Sozdanie uchebnyh materialov novogo pokoleniya. *Informatizaciya obschego obrazovaniya*: Tematicheskoe prilozhenie k zhurnalu «Vestnik obrazovaniya». Moskva, 2003; № 2.
4. Osin A.V. *Mul'timedia v obrazovanii: kontekst informatizacii*. Moskva: Agentstvo "Izdatel'skij servis", 2014.
5. Pozdneev B.M. Razrabotka nacional'nyh i mezhdunarodnyh standartov v oblasti `elektronnogo obucheniya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2009; № 2: 3 – 11.
6. Hamilton M. Teacher and student perceptions of e-learning in EFL. *Foreign-language Learning with Digital Technology*. London: Continuum, 2009: 149 – 173.
7. Bloch J. The design of an online concordancing program for teaching about reporting verbs. *Language Learning & Technology*. 2009; Vol. 13 (1): 59 – 78.
8. Sinas S., Lin S.S.P. Usage of English Materials from the Internet to Improve Students' Language Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 134: 193 – 200.
9. Huiwei C. E-learning and English Teaching. *IERI Procedia*. 2012; Vol. 2: 841 – 846.
10. Chiu T.-L., Liou H.-C., Yeh Y. A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2007; Vol. 20 (3): 209 – 233.
11. Mutambik I. The Role of E-learning in Studying English as a Foreign Language in Saudi Arabia: Students' and Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*. 2018; Vol. 11 (5): 74 – 83.
12. Tilfarlioglu F.Y. An International Dimension of the Student's Attitudes towards the Use of English in Web 2.0 Technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2011; Vol. 10 (3): 63 – 68.
13. Akyuza S., Yavuz F. Digital Learning in EFL Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; Vol. 197: 766 – 769.
14. Baniabdelrahman A.A. Effect of using internet tools on enhancing EFL students' speaking skill. *Journal of Contemporary Research*. 2013; Vol. 3 (6): 79 – 87.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-295-297

Asilderova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Yavbatirova B.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*
Kurbanova P.M., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL ADAPTATION AND REHABILITATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE. The article examines pedagogical conditions of social adaptation and rehabilitation of orphans and children deprived of parental care. Graduates of residential institutions, where children did not get the experience of carrying out different tasks of independent life, face big problems that they can not solve. Therefore, a large number of graduates of residential institutions compared to children who grew up in the family, often find themselves helpless before the difficulties of autonomous life in society. It is concluded that today in Russia there are few models of social adaptation and rehabilitation of orphans and children deprived of parental care, within the boundaries of which the design and development of everyday social skills are differently built: programs for the social adaptation of orphans, programs of social adaptation in vocational schools and colleges, accompanied by accommodation, a club for graduates of boarding schools, the development of social and household skills in a foster family, the latest model is the most effective.

Key words: **social adaptation, social rehabilitation, orphans, children deprived of parental care, pedagogical conditions.**

М.М. Асильдерова, *д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
Б.Г. Явбатырова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: burliyat76@yandex.ru*
П.М. Курбанова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

В статье рассматриваются педагогические условия социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Выпускники интернатных учреждений, где все за них решали педагоги и персонал, где у детей не было опыта решения разных задач самостоятельной жизни, сталкиваются с большими проблемами, которые они не могут решить. Поэтому большое количество выпускников интернатных учреждений по сравнению с детьми, выросшими в семье, нередко оказываются беспомощными перед возникающими трудностями автономной жизни в социуме. Сделан вывод о том, что сегодня в России наличествует небольшое количество программ социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в границах которых различно построены модели социально-бытовых навыков: программы социальной адаптации детей-сирот; социальной адаптации в колледжах; сопровождаемое проживание; клуб выпускников интернатных учреждений; развитие социально-бытовых навыков в патронатной семье. Среди них последняя модель представляется самой результативной.

Ключевые слова: **социальная адаптация, социальная реабилитация, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки, педагогические условия.**

Сегодня в России очень важно разработать и осуществлять результативную политику в отношении детства. Особо значимо проведение социально-педагогической работы с социально проблемными группами детей. Анализ статистических данных показал, что из 15 тыс. выпускников интернатых учреждений в год под суд попадает примерно 5 тыс. чел. Нет дома у 3 тыс., 1,5 тыс. совершают суициды [1].

Социальную адаптацию выпускников интернатных учреждений, организацию жизни после интерната изучали и продолжают изучать исследователи В.И. Брутман, А.Ю. Нестеров, Т.И. Шалавина и др. [1 – 6]. Конструирование социально-бытовых навыков выпускников интернатных учреждений играет большую роль в их социальной адаптации и реабилитации. Подобную работу необходимо начинать с дошкольного периода пребывания ребёнка и вплоть до его выпуска [7 – 10]. Как отмечает А.Н. Леонтьев, личность – это конструкт, который нельзя исключить из процесса адаптации поведения [2, с. 123].

И.Б. Агаева понимает социально-бытовые навыки как комплекс знаний и умений, сопряженный с организацией личностного поведения и общения с другими индивидами в разных социально-бытовых ситуациях [3, с. 100].

Навыки самообслуживания социально направлены, потому что индивиды учатся исполнять определенные в социуме порядки, которые соответствуют нор-

мам поведения. На конструирование навыков и привычек оказывают давление и специально организованная деятельность взрослых, и весь социум. Твердость, пластичность навыков и привычек находятся в зависимости от возрастных рамок индивида, от того, как он эмоционально воспринимает упражнения. Иная группа ученых применяет понятие «адаптированное поведение» в структуре социальной адаптации, где социально-бытовые навыки выступают «структурным кирпичиком» адаптированного поведения и их зовут адаптированными навыками. Социально-бытовые навыки – это множество специфических навыков, знаний и умений, тесно взаимосвязанных с организацией личностного поведения и общения с социумом в разных социально-бытовых ситуациях.

На пороге самостоятельной жизни выпускники интернатных учреждений, где все за них решали педагоги и персонал, где у детей не было опыта проведения разных задач самостоятельной жизни, сталкиваются с большими проблемами, которые они не могут решить. Поэтому большое количество выпускников интернатных учреждений по сравнению с детьми, выросшими в семье, нередко оказываются беспомощными перед возникающими перед ними трудностями автономной жизни в социуме. Закрытый образ жизни в интернате выступает следствием того, что выпускники часто проявляют иждивенчество; не знают, что такое собственность; не умеют вести дом; замкнуты в общении по сравнению с семейными детьми; не уверены в себе, у них низкая самооценка; понимание собственного социального статуса как заниженного по сравнению с семейным ребенком; они инфантильны, отличаются не соответствующим обществу самоопределением; не способны проэкстропалировать свою жизнь; психологически «закапсулированы», поэтому выпускник интернатного учреждения хочет присутствовать в знакомых стереотипах жизни, сужает социальное пространство; нередко проявляется дивиантное поведение в обществе, не обусловленную агрессию к людям, необходимость заполучить к себе внимание любой ценой [4, с. 88].

У воспитанников интернатных учреждений присутствуют признаки отождествления себя с маргинальной группой. Жизнь и взросление в интернате приводит к тому, что выпускники не умеют зарабатывать деньги, живут «на готовом». Такой образ жизни конструируют иждивение, попрошайничество. Получение благ даром, без работы выступает следствием того, что нет бережливости и ответственности. Следствием «деперсонализированности» финансов, данных на содержание воспитанников, по мнению Н.К. Радиной, выступает то, что воспитанники стремится заполучить удачу, сразу разбогатеть, втягиваются в финансовые махинации и увлекаются азартными играми, транжирят деньги, покупая все подряд, не умеют рассчитывать средства, живут одним днем [5, с. 180].

Коммуникационные навыки выпускников интернатных учреждений развиты недостаточно: контакты неглубоки, нервные, в спешке. М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан подчеркивают, что выпускники интернатных учреждений остро испытывают недостаток любви и внимания, но не умеют находиться в искренних долговременных отношениях. Контакты с взрослыми для них сверхценны. Недостаток коммуникации приводит к тому, что социальная компетенция также недоразвита: ориентировка в социальных ситуациях отсутствует, избирательно формировать свое ближайшее окружение не могут, оценить личностное развитие и эмоциональное качество других людей также не могут, найти оптимальные пути коммуникации и организовать отношения с обществом затрудняются. Итак, главную роль в структуре, сути и результативности социальной адаптации выпускников интернатных учреждений играет уровень сформированности социально-бытовых навыков, нужных в обслуживании себя и содействующих общению индивидов с социумом.

За рубежом в развитых странах нет большой сети интернатов для детей без родителей. Изначально дети без родителей находятся во временном приюте, а потом помещаются в патронатные, замещающие, фостерные семьи. Тем самым главенство отдается семейному воспитанию, потому что фундаментальные социальные навыки эффективнее всего формируются в семье. В России данная тенденция также наблюдается, работает Федеральная целевая программа «Россия без сирот» время действия которой 2013 – 2020 гг. Основная идея программы заключается в том, что осиротевшему ребенку даже в приемной семье лучше, чем в детдоме. Но при столкновении с российскими реалиями программа оказалась нерезультативной: произошло укрупнение детских домов, ликвидировали профильные детские дома для детей-инвалидов, ребят отдавали в семьи без тщательной проверки условий и т.д.

Программы социальной адаптации выпускников в интернате. Данная модель не результативна и не содействует конструированию и развитию социально-бытовых навыков выпускников интернатных учреждений. Постулат справедлив по следующим причинам: со структурной точки зрения организации, проводящие адаптацию, могут быть структурной частью интернатов, но, как правило, они ей не являются и работают как обычные группы детского дома.

Программы социальной адаптации в границах профессиональных образовательных учреждений не имеют недочетов постинтернатных блоков при интернатах. Здесь преодолена ограниченность пространства и скученная жизнь воспитанников, присутствует возможность сконструировать общее проживание с семейными детьми, что во многом увеличивает социальные сети и формирует социально-бытовой навык в естественной среде. Содержание от государства, предоставляемое в виде общежития и денег, дает возможность юношам и девушкам самим формировать бюджет. Колледжи и вузы находятся в больших районных центрах и мегаполисах. Но есть колледжи, у которых нет общежития для студентов. Есть ограниченное количество колледжей, куда раздают путевки для выпускников интернатных учреждений, где список специальностей также узок. Это существенным образом уменьшает право выпускников на равное образование с семейными детьми. С организационной точки зрения реализация программ постинтернатной адаптации вкраплена в функционал специалистов колледжей, но колледжи не является специальным учреждением для выпускников интернатных учреждений; его педагогический коллектив не обладает соответствующими профессиональными знаниями, не умеет работать с проблемными учащимися. Объединяя высказанное, можно говорить, что в колледжах есть потенциал для программ постинтернатной адаптации, но педагогическому коллективу не хватает квалификации в этом вопросе и методических знаний [6, с. 13].

Укажем, что еще для самостоятельной жизни важна одна ступень – определение себя, но она напрямую не сопряжена с сопровождаемым проживанием. Сопровождаемое проживание – это предоставление индивиду услуг по конструированию у него навыков проживания самому. Оно может быть как там, где индивид живет, так и в тренировочной квартире. Последнее можно назвать сопровождаемым жильем, так как место жительства, служба сопровождения и дача услуг едины.

Сопровождаемое жилье может быть как в гостинице, так и в квартире и даваться на разные временные рамки (кратковременно, временно, постоянно) в зависимости от того, какие потребности у сопровождаемого. Сейчас есть такие виды сопровождаемого жилья.

Социальное общежитие для выпускников интернатов (социальная гостиница). Существуют «социальные квартиры» как тренировочные площадки для конструирования социально-бытовых навыков выпускников интернатных учреждений. Задача социального общежития – дать выпускнику интернатного учреждения временное жилье и сформировать у него социальные и бытовые навыки, нужные для самостоятельной жизни. Живя в социальном общежитии, юноши и девушки усваивают и цементируют социально-бытовые навыки: ищут работу и совершенствуют профессиональные качества, готовят еду, ухаживают за собой, распределяют бюджет и пользуются услугами разных социальных учреждений. Сегодня есть и реализуются требования к учреждению социальных гостиниц ГОСТ Р 52 495-2005, которые действуют с 01.01.2007, эти организации выступают структурной частью социального обслуживания людей в РФ.

Социальная квартира – это жилье по типу квартиры, которое нужно для самостоятельной и личной жизни совершеннолетних и несовершеннолетних лиц, услуги по сопровождению даются им бесплатно. Социальные квартиры делятся на интеграционные, адаптационные и тренировочные. Интеграционная социальная квартира дается для жизни выпускникам интернатных учреждений, чтобы облегчить их процесс вхождения в социум: сконструировать социальные связи, очертить социальный статус, ликвидировать или компенсировать недостатки в жизни и т.д. Социальная квартира – это своеобразный социальный адаптер, с одной стороны, она переменяет социальные условия, адаптации, а с другой – конструирует у выпускника качества, нужные для привыкания.

Клубы поддержки выпускников. Их цель – социальная, психологическая, медицинская и образовательная поддержка выпускников интернатных учреждений во временном отрезке привыкания к новым реалиям самостоятельной жизни. Сегодня клубы поддержки выпускников дробятся на те, что предоставляют постоянное проживание выпускников в кризис, и те, у которых нет места проживания, это так называемые дневные центры. Актуальной задачей клубов поддержки выпускников является усвоение выпускниками социально-бытовых навыков и использование их в ежедневной практике. Нужность таких клубов вроде очевидна, но вызывает некий скепсис их маленькое число в масштабах России.

Поддержка выпускников интернатных учреждений в семье. В сферу законодательства такая форма работы с выпускниками интернатных учреждений не входит и распространена в регионах РФ недостаточно, а после вступления в силу нового закона об опеке и попечительстве может совсем исчезнуть. Только 20% регионов, проводящих в жизнь законы о патронате, ввели понятие «постинтернатный патронат».

Виды и суть адаптации для выпускников интернатных учреждений, присутствующих сегодня в разных регионах, объединяются в определенные типы замещающей заботы. Какой тип и форму патронатного воспитания выбрать, зависит от личностных характеристик индивида и условий общества. Так, индивиды с сильной интернатной зависимостью, жившие в интернатах с рождения, очень тяжело входят в незнакомую им среду, усваивают порядки и правила в семье, а также межличностное взаимодействие. Им более подойдут семейные центры, в которых малая группа «своих» сохраняется, воспитательную деятельность проводит семейная пара. В таких рамках процесс социальной адаптации идет мягче и комфортнее, а живут ребята в квартире либо в доме и контактируют с социумом. Цикличная семейная забота показана для таких выпускников интернатных учреждений, которые не имеют возможности постоянно жить в замещающей семье (учатся далеко), но им необходимо короткое временное семейное пребывание. Они приезжают в замещающие семьи на выходные и каникулы, а родители-воспитатели звонят или пишут на сайт образовательной организации, где проходят обучение их подопечные.

Таким образом, социально-бытовые навыки в структуре социальной адаптации и реабилитации очень важны. Сегодня в России наличествует немного моделей социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, лишен-

ных родительской опеки, в границах которых различно построена система формирования и развития социально-бытовых навыков: программы социальной адаптации детей-сирот, программы социальной адаптации в колледжах, сопровождаемое проживание, клуб выпускников интернатных учреждений, развитие социально-бытовых навыков в патронатной семье, среди которых последняя модель является самой результативной.

Библиографический список

1. Статистика сиротства в России. *Данные Росстата*. Available at: http://www. rosstatistika.ru
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*: монография. Москва, 2015.
3. Агаева И.Б. *Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии.* Красноярск, 2018.
4. Ительсон Л.Б. *Современные проблемы психологии обучения.* Владимир, 1972.
5. Радина Н.К. *Ресоциализация и адаптация выпускников детских домов и интернатов*: учебное пособие. Нижний Новгород. 2014.
6. Брутман В.И. Противоречия, проблемы и перспективы развития системы социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей. *Сироты России: проблемы, надежды, будущее*: сборник научных статей. Москва – Сыктывкар, 2014.
7. Асильдерова М.М. Риски и проблемы социализации детей в современной семье. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 270 – 272.
8. Явбатырова Б.Г., Мамаева С.М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 45 – 47.
9. Агарагимова В.К., Гаджимагомедова Т.Г., Ибрагимова Р.Ю. Развитие самооценки детей старшего дошкольного возраста как фактор подготовки к обучению в школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 254 – 255.
10. Агарагимова В.К., Асланбекова А.Х., Магомедова А.Н. Структурно-коррекционный подход в нравственно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 256 – 257.

References

1. Statistika sirotstva v Rossii. *Dannye Rosstata*. Available at: http://www/.rosstatistika.ru
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*: monografiya. Moskva, 2015.
3. Agaeva I.B. *Terminologicheskij slovar' po korrekcionnoj pedagogike i special'noj psihologii.* Krasnoyarsk, 2018.
4. Itel'son L.B. *Sovremennye problemy psihologii obucheniya*. Vladimir, 1972.
5. Radina N.K. *Resocializaciya i adaptaciya vypusknikov detskih domov i internatov*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod. 2014.
6. Brutman V.I. Protivorechiya, problemy i perspektivy razvitiya sistemy social'noj zaschity detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej. *Siroty Rossii: problemy, nadezhdy, buduschee*: sbornik nauchnyh statej. Moskva – Syktyvkar, 2014.
7. Asil'derova M.M. Riski i problemy socializacii detej v sovremennoj sem'e. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 270 – 272.
8. Yavbatyrova B.G., Mamaeva S.M. Stil' adaptacii k novym usloviyam uchebnoj deyatel'nosti (na materiale issledovaniya mladshih shkol'nikov i podrostkov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 45 – 47.
9. Agaragimova V.K., Gadzhimagomedova T.G., Ibragimova R.Yu. Razvitie samoocenki detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak faktor podgotovki k obucheniyu v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 254 – 255.
10. Agaragimova V.K., Aslanbekova A.H., Magomedova A.N. Strukturno-korrekcionnyj podhod v nravstvenno-`esteticheskom vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 256 – 257.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-297-299

Asilderova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

Yavbatirova B.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*

Kodochieva P.M., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN IN BOARDING INSTITUTIONS. The article discusses the pedagogical conditions for the effective socialization of orphans in residential institutions. Effective socialization in the boarding school can be achieved by constructing the personality of the pupil, who has basic social competence. The development of social and domestic skills is an urgent task in the sphere of social adaptation of graduates of residential institutions. Temporary visits to ordinary families are an effective means. It is concluded that the socialization of orphans in residential institutions is a complex process, where it is important to create pedagogical conditions for the acquisition of elementary social and domestic skills by orphans. One of the effective pedagogical conditions for the socialization of such children can be in a foster family, which plays the role of a kind of social adapter – on the one hand, it changes the social conditions to which it is required to adapt, and on the other hand, it forms qualities in the graduate of the boarding school necessary for their future life.

Key words: **socialization, orphans, pedagogical conditions, boarding-type institutions.**

М.М. Асильдерова, *д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

Б.Г. Явбатырова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*

П.М. Кодочиева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» г. Махачкала*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

В статье рассматриваются педагогические условия эффективной социализации детей-сирот в учреждениях интернатного типа. Результативная социализация в интернате может быть достигнута путем конструирования личности воспитанника, который обладает базовой социальной компетентностью. Актуальной задачей в сфере социальной адаптации выпускников интернатных учреждений выступает развитие социально-бытовых навыков. Действенным средством является временное посещение обычных семей. Сделан вывод о том, что социализация детей-сирот в учреждениях интернатного типа – сложный процесс, где важно создать педагогические условия для приобретения детьми-сиротами элементарных социально-бытовых навыков. Одним из эффективных педагогических условий для социализации таких детей может быть нахождение в патронатной семье, которая играет роль своеобразного социального адаптера: с одной стороны, она изменяет социальные условия, к которым требуется адаптироваться, а с другой – формирует у выпускника интернатного учреждения качества, необходимые для жизни.

Ключевые слова: **социализация, дети-сироты, педагогические условия, учреждения интернатного типа.**

Эффективная социализация детей-сирот в учреждениях интернатного типа является на сегодняшний день актуальной проблемой. Значимым аспектом выступает результативная организация социально-педагогической деятельности с выпускниками интернатных учреждений, так как они, выходя из интернатного учреждения, не готовы жить самостоятельно. Не могут практически применить знания, полученные еще в интернате, жить в социуме, не готовы к жизненным

трудностям. Все это приводит к тому, что выпускник интернатного учреждения замыкается в себе, становится как бы «социально исключен» из общества, и, как следствие, возникает агрессия, а зачастую – девиантное поведение. Жизнь и воспитание в замкнутом пространстве интерната выступают следствием того, что выпускники в самостоятельной жизни могут проявлять иждивенчество, у них недоразвито понятие собственности, они не могут организовать ведение собственного домашнего хозяйства. Бытовые навыки и умения, необходимые взрослой личности, также неразвиты, выпускники не умеют готовить, чинить одежду, чистить обувь, стирать и гладить белье. Даже в уборке собственного жилья, где все просто, выпускники интернатных учреждений претерпевают некоторые трудности.

Процесс протекания социализации детей и подростков-сирот, находящихся в интернате, и его характерные особенности описаны в работах И.Н. Андреевой [1], И.Ф. Дементьевой [2], Н.В. Прусовой [3], Л.К. Сидоровой [4], А.Ю. Нестерова [5] и др. Согласно их исследованиям, результативная социализация в интернате может быть достигнута путем конструирования личности воспитанника, который обладает базовой социальной компетентностью. Между тем, как показывает практика, выпускники интернатных учреждений часто не умеют организовать свой быт, защиту своих прав, наладить взаимодействие с людьми, часто становятся объектами преступного мира. Поэтому актуальной задачей в сфере социальной адаптации выпускников интернатных учреждений выступает развитие социально-бытовых навыков. Действенным средством является временное посещение обычных семей. Подобную работу необходимо начинать с дошкольного периода пребывания ребёнка и вплоть до его выпуска [6 – 8].

Цель пребывания выпускников интернатных учреждений в семье – формирование и развитие социально-бытовых навыков в максимально естественных условиях. В соответствии с программой были разработаны педагогические условия и методические рекомендации для семей, принимающих выпускников: с чего начинать работу, как ее выстраивать, как завершать. Структура каждого занятия с выпускником интернатного учреждения, посещаемого семью, состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть включает в себя беседу, наблюдение, рассказ с использованием наглядных пособий. Опыт проведения социально-бытовых занятий показал, что получатели не всегда владеют различными видами бытового труда. Они затрудняются не только последовательно рассказать, как будут выполнять какую-либо работу, но практически выполнить её. Здесь необходимо найти оптимальный путь овладения этими навыками: объяснение подкрепляем картами, схемами действия, последовательности. Практическая часть занятия состоит из блоков: применение полученных теоретических знаний на практике в семье; экскурсии-практикумы по городу, магазинам и учреждениям.

В практической части взрослый член семьи демонстрирует выпускнику интернатного учреждения выполнение определённых приёмов по изучаемому материалу. Затем выпускники интернатных учреждений проводят самостоятельные работы по отработке теоретических приёмов на практике. Взрослый член семьи наблюдает за выполнением практических действий, оказывает стимулирующую или направляемую помощь для преодоления затруднений у выпускника интернатного учреждения при необходимости или частично. Основная роль взрослого члена семьи – обучающая, т.е. сделать что-то вместе с выпускником интернатного учреждения, а затем предоставить ему самому эту возможность. В конце каждого занятия реализуется заключительная часть с подведением итогов и определения результативности обучения данной теме. В зависимости успеха или не успеха усвоения материала занятия корректируются. Разберем более подробно каждый этап:

1. Формирование навыка планирования личного бюджета. Этот раздел программы включает умение обращаться с деньгами, учитывать свои доходы и планировать расходы. Обучение навыкам обращения с деньгами следует начинать с ***теоретической части,*** которая состоит из коротких рассказов и бесед с выпускником интернатного учреждения на темы «Личные доходы и расходы», «Экономика семьи. Что это такое?». Если семья ведет ежемесячный учет семейных доходов и расходов, следует продемонстрировать таблицы учета с применением денежных знаков, показать, какой доход получает семья, как расходует денежные средства (коммунальные расходы, питание, нужды членов семьи). Обязательное внимание надо обратить на то, что часть доходов семьи откладывается с целью сформировать «подушку безопасности» на случай непредвиденных обстоятельств, накопить определенную сумму на отдых, приобретение крупных покупок и т.д.

Технологическая часть обучения состоит из упражнений, выполняемых выпускником интернатного учреждения по учету его доходов и расходов. Он все должен записывать в специальную тетрадь, лучше – в табличном варианте. Колонка – доходы, колонка – расходы. Следить за тем, чтобы доходы не превышали расходов. Также надо проводить совместные экскурсии в центр приема платежей, сначала вместе с наставником, а затем выпускник интернатного учреждения должен самостоятельно осуществлять платежи, например, коммунальные. Ему следует объяснить понятие экономии денежных средств, нужность и ненужность покупок, затем совместно с выпусником сходить в магазин за покупками, в процессе выбора повторить объяснения и предоставить ему осуществить покупки самому и проконтролировать экономию денежных средств.

Оценка и обратная связь состоит в самостоятельном ведении учета денежных средств и периодическом контроле со стороны семьи.

2. Приобретение бытовых навыков (приготовление пищи).

Обучение приготовлению пищи целесообразно начинать с ***теоретической части,*** с рассказов о пользе здорового питания, алгоритм занятий и применяемые методы указаны выше. Выпускникам интернатных учреждений следует рассказать о важности регулярного питания, вариативности собственной еды (еда должна быть не только питательна и полезна, но и разнообразна). Бытовая техника существенно облегчает процесс приготовления пищи. Выпускникам интернатных учреждений следует продемонстрировать, какая бывает бытовая техника, используемая на кухне, объяснить, как нужно пользоваться, мультиваркой, миксером, блендером и т.д.

Технологическая часть занятий по приготовлению пищи состоит из мастер-классов, совместной деятельности (приготовления блюда, например, борща), разработки режима питания для конкретного выпускника интернатного учреждения. Технологическую часть целесообразно начинать с наблюдения. Сначала хозяйка в присутствии выпускника готовит простые блюда: овощной салат, макароны, картошку. Попутно сопровождает процесс словесным объяснением: какие продукты использует, в каких пропорциях, показывая шаг за шагом, как надо готовить. Затем выпускник интернатного учреждения оказывает хозяйке помощь в мелких операциях при приготовлении (почистить овощи, порезать, помыть и т.д.). Каждое свое действие хозяйка сопровождает словесной инструкцией. Далее какой-либо этап в приготовлении блюда можно поручить выпускнику, хозяйка при этом наблюдает, контролирует, поправляет. Затем он сам готовит несложное блюдо под контролем хозяйки. Здесь очень важен момент одобрения, за любое правильное действие следует хвалить. Проявлять терпение, когда что-либо не получается. И повторять многократно, до тех пор, пока не получится. В конце занятий в данном блоке формирования социально-бытовых навыков следует проводить ***оценку умений учащегося.***

3. Транспорт. Торговля. Связь. Банк. Поликлиника. При прохождении данного раздела обучение также следует начинать с ***теоретической части,*** следует проводить короткие рассказы о назначении магазинов, почты, банка. Обращать на них внимание на совместных прогулках. Если семья владеет навыками проведения сюжетно-ролевых игр, то можно вместе с родными детьми и выпускником интернатного учреждения поиграть в игры: «Торговый центр», «Магазин», «Аптека, «Банк» и т.д.

Технологическая часть состоит из совместных экскурсий на почту (получить письмо), в банк (запалить за квартиру). Во время таких экскурсий взрослый член семьи рассказом сопровождает свои действия, а также показывает, как надо обращаться к сотрудникам банка, почты, аптеки, как пользоваться электронными терминалами, как попросить помощи, если что-либо не получается. В дальнейшем ребятам можно давать мелкие поручения (получить письмо, на почте купить газету и т.д.). Опишем алгоритм обучения посещения объектов социального назначения на примере магазина. Походы в магазин с взрослыми членами семьи по графику эффективно тренируют навыки использования денег, которые отрабатываются с использованием простого алгоритма: 1. Составление списка покупок. 2. Подготовка к походу в магазин. 3. Схема действий в магазине следующая: корзинка – выбор продуктов по списку – расчет на кассе – упаковка продуктов.

Взрослые члены семьи могут предложить выпускнику интернатного учреждения два уровня ответственности при осуществлении покупок в магазине: первый уровень – выбор и оплата продуктов в сопровождении взрослого; второй уровень – самостоятельный выбор продуктов по списку, оплата продуктов в сопровождении взрослого. Схема действий после посещения магазина: распаковать продукты и поместить их дома в места хранения. ***Обратная связь и оценка*** усвоения навыка состоит из самостоятельного выбора и самостоятельной оплаты продуктов, взрослый находится рядом возле кассы (или может проконсультировать по телефону); в качестве закрепления – самостоятельность совершения покупок в виде домашнего задания и затем последующего контроля.

4. Жилище. Одежда. Обувь (стирка, утюжение, чистка обуви, мелкий ремонт). Уборка – неотъемлемый элемент обучения самостоятельной жизни человека. ***Теоретическая часть*** по данному разделу программы состоит из коротких рассказов о здоровье, необходимости чистоты в доме, ухода за одеждой и обувью. Можно посмотреть с обучающимися короткие видео, а также поучительное художественное кино. Семья осуществляет распределение обязанностей, обучение простым алгоритмам работы с инструментами и материалами для уборки, взаимопомощи и взаимоконтролю.

Для каждой отдельной операции по уборке взрослыми членами семьи вырабатывается и фиксируется в виде пиктограмм собственный алгоритм действий.

Технологическая часть обучения состоит из мастер-классов по уборке жилья, стирке и глажению одежды, чистки обуви. Сначала выпускник интернатного учреждения наблюдает, как взрослые члены семьи убирают квартиру, затем помогает, выполняя мелкие поручения (отнеси на место, смени воду, полей цветы). Затем сам осуществляет какую-либо часть уборки под контролем взрослого члена семьи. Навык многократно повторяется и закрепляется до тех пор, пока выпускник самостоятельно не научится убирать квартиру. Тот же алгоритм действует при обучении другим навыкам: гладить одежду, сортировать белье для стирки, чистить обувь, пришивать пуговицы.

Оценка усвоения навыка состоит в полностью самостоятельном выполнении уборки квартиры и ухода за одеждой и обувью. Если выпускник интернатного учреждения все самостоятельно и качественно выполнил, значит, навык усвоен.

5. Пользование бытовой техникой (мелкий ремонт)

Для выпускников интернатных учреждений сложно освоить правила пользования бытовой техникой. ***Теоретическая часть*** этого раздела программы состоит из коротких лекций о том, что представляет собой бытовая техника, для чего применяется. Это происходит с помощью обучающего видео. Целесообразно сначала организовать наблюдение. В присутствие подопечного использовать микроволновку, мультиварку, кофеварку, поясняя, для чего они нужны и как работают. Можно рядом с каждым прибором поместить небольшую схему: например, открыть дверь микроволновки, поставить тарелку с едой, закрыть дверь, включить микроволновку, задать программу, дождаться звукового сигнала, открыть дверь, взять тарелку, закрыть дверь.

Технологическая часть состоит в том, что под контролем взрослого члена семьи выпускник сначала выполняет отдельные звенья алгоритма, взрослый объясняет, помогает, направляет, а затем и подопечный самостоятельно применяет весь алгоритм действий. Оценка усвоения навыка состоит в том, что выпускник интернатного учреждения самостоятельно готовит еду с помощью микроволновки, стирает белье в стиральной машине, самостоятельно чистит фильтры в технике и т.д.

Итак, социализация детей-сирот в учреждениях интернатного типа – сложный процесс, где важно создать педагогические условия для приобретения детьми-сиротами элементарных социально-бытовых навыков. Одним из эффективных педагогических условий социализации таких детей может быть нахождение в патронатной семье, которая играет роль своеобразного социального адаптера: с одной стороны, она изменяет социальные условия, к которым требуется адаптироваться, а с другой – формирует у выпускника интернатного учреждения качества, необходимые для жизни.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*: учебник для вузов. Москва, 2014.
2. Дементьева И.Ф. *Социализация детей в семье*: учебное пособие. Москва, 2014.
3. Прусова Н.В. Особенности социализации и адаптации в обществе выпускников коррекционных интернатов для детей-сирот, имеющих нарушения психического здоровья. *Социологические этюды*: сборник статей аспирантов. Москва, 2016.
4. Сидорова Л.К. *Программа социального воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*: учебное пособие. Москва, 2013.
5. Нестеров А.Ю. *Специфика процесса социализации детей-сирот в системе муниципальных интернатных учреждений: на примере Кемеровской области.* Диссертация … кандидата социологических наук. Москва, 2012.
6. Асильдерова М.М. Риски и проблемы социализации детей в современной семье. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 270 – 272.
7. Агарагимова В.К., Гаджимагомедова Т.Г., Ибрагимова Р.Ю. Развитие самооценки детей старшего дошкольного возраста как фактор подготовки к обучению в школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 254 – 255.
8. Агарагимова В.К., Асланбекова А.Х., Магомедова А.Н. Структурно-коррекционный подход в нравственно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 256 – 257.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2014.
2. Dement'eva I.F. *Socializaciya detej v sem'e*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
3. Prusova N.V. Osobennosti socializacii i adaptacii v obschestve vypusknikov korrekcionnyh internatov dlya detej-sirot, imeyuschih narusheniya psihicheskogo zdorov'ya. *Sociologicheskie `etyudy*: sbornik statej aspirantov. Moskva, 2016.
4. Sidorova L.K. *Programma social'nogo vospitaniya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
5. Nesterov A.Yu. *Specifika processa socializacii detej-sirot v sisteme municipal'nyh internatnyh uchrezhdenij: na primere Kemerovskoj oblasti.* Dissertaciya … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2012.
6. Asil'derova M.M. Riski i problemy socializacii detej v sovremennoj sem'e. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 270 – 272.
7. Agaragimova V.K., Gadzhimagomedova T.G., Ibragimova R.Yu. Razvitie samoocenki detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak faktor podgotovki k obucheniyu v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 254 – 255.
8. Agaragimova V.K., Aslanbekova A.H., Magomedova A.N. Strukturno-korrekcionnyj podhod v nravstvenno-`esteticheskom vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 256 – 257.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-299-301

Boeva I.V., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: inchita@yandex.ru*

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT LEARNERS. The article discusses the effectiveness of the use of modern pedagogical technologies to increase the motivation for adult learners to learn foreign languages. It defines such concepts as "SMART education", "pedagogical technology". The article gives an example of the use of the Internet site https://aprenderespanol.org/ in teaching a foreign language to adult listeners using the example of Spanish. The role of the use of Internet resources together with traditional teaching methods is analysed. The role of the language teacher as a facilitator directing learners to independent activities is explained. The author concludes that today a foreign language teacher has a lot of opportunities to make the learning process more diverse, interesting and effective. To properly organize his learning process, the teacher needs to constantly develop himself, be aware of all the innovations, analyze the reliability of information, discuss with students possible ways of self-work.

Key words: **new information technologies, innovative approaches, adult learners, Internet resources, pedagogical technologies, SMART education, Spanish.**

И.В. Боева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: inchita@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается эффективность использования современных педагогических технологий для повышения мотивации к обучению иностранным языкам взрослых слушателей. Дается определения таким понятиям, как «смарт-образование», «педагогическая технология». В статье приводится пример использования интернет-сайта https://aprenderespañol.org/ при обучении иностранному языку взрослых слушателей на примере испанского языка. Анализируется роль использования интернет-ресурсов в комплексе с традиционными методами обучения. Раскрывается роль преподавателя языковых занятий как координатора, направляющего обучающихся на самостоятельную деятельность. Автор делает вывод о том, что на сегодняшний день преподаватель иностранного языка имеет массу возможностей для того, чтобы сделать процесс обучения разнообразнее, интереснее и эффективнее. Для правильной организации своего учебного процесса преподавателю необходимо постоянно развиваться самому, быть в курсе всех новшеств, анализировать достоверность информации, обсуждать с обучающимися возможные способы самостоятельной работы.

Ключевые слова: **новые информационные технологии, инновационные подходы, взрослые слушатели, интернет-ресурсы, педагогические технологии, смарт-образование, испанский язык.**

В последнее десятилетие проблема обучения взрослых становится наиболее актуальной в условиях непрерывного внедрения инновационных технологий в различные сферы деятельности человека. Это является необходимым условием развития современного общества. В периодических и научных изданиях все чаще встречаются такие термины, как инноватика, инновационный подход, инновационные процессы. Смарт-образование и смарт-технологии – это новые термины, которые все чаще обсуждаются в образовательной среде. Цель статьи – рассмотреть проблему поиска новых способов и приемов повышения мотивации взрослых слушателей к обучению иностранных языков, определить круг основных медиаресурсов, способствующих эффективному овладении речевых навыков обучающихся. А также дать определение понятиям «новое», «смарт-образование», «педагогические технологии».

Инновационная деятельность – «одно из основных понятий современной педагогики, связанное с созданием новой практики образования» (И.А. Колесникова, А.М. Саранов, В.А. Сластенин, М.А. Петренко, Н.Р. Юсуфбекова и др.) [1].

Дадим определение понятию «новое». В общепринятом представлении – это «впервые созданное или сделанное, появившееся или возникшее недавно, взамен прежнего, вновь открытое» [2].

Мы живем в эпоху стремительных перемен. Эти изменения происходят и в образовании. Они охватывают весь учебный процесс. Успешными в своей области становятся те специалисты, которые осознают тенденцию постоянного изменения. Они стремятся идти в ногу со временем, не отставая от темпа жизни. В область изучения иностранных языков внедрились современные технологии сразу и теперь являются постоянным элементом языковых занятий. Процесс обучения иностранному языку – это система методов и приемов обучения, направленных на развитие коммуникативных знаний учащегося. Отсюда следует появление новых методов и форм обучения и их внедрение в учебный процесс. Использование инновационных подходов и технологий актуализирует эффективное овладение иностранным языком. На занятиях, где постоянно используются интернет ресурсы, позволяющие в режиме реального времени слушать носителя языка (такие как YOUTUBE, например), усвоение языка и развитие речевых навыков и аудиовизуальных умений у обучающихся происходит намного быстрее и ненавязчивее. Главной задачей в обучении иностранному языку является развитие коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся.

Изучение иностранного языка – это достаточно трудоемкий процесс, требующий больших энергетических затрат. В силу психолого-возрастных особенностей взрослые слушатели нередко испытывают трудности в усвоении иностранного языка. В этой связи у них снижается мотивация. Они чувствуют себя некомфортно, им трудно сосредоточиться. Монотонное заучивание и проговаривание лексического материала не дает стойкого результата. Благодаря использованию современных источников в процессе обучения взрослые обучающиеся становятся мотивированнее, у них пробуждается интерес к учебе и желание поскорее заговорить на изучаемом языке. По мере того, как они слушают в онлайн-режиме носителей языка, у них развиваются аудиовизуальные умения, и они постепенно осознают, что стали понимать сначала отдельные слова, а потом и целые реплики. Коммуникационные навыки развиваются быстрее, и это делает процесс обучения интересным, ненавязчивым и легким.

Дадим определение понятию «педагогическая технология». «Это совокупность приемов, область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса» [3].

Дополняя традиционные методы обучения, которые, несмотря на «цифровизацию образования», являются основополагающими в процессе обучения, современные педагогические технологии способствуют формированию коммуникативных навыков общения на иностранном языке, раскрывают творческий потенциал взрослого слушателя, помогают повысить интерес к изучаемому языку.

С внедрением компьютера в процесс обучения иностранным языкам появились такие понятия, как «компьютерное обучение иностранным языкам», «компьютерная лингводидактика» и др. Доступ к иноязычным источникам способствует разнообразию учебного процесса, созданию аутентичной языковой среды, благоприятствует межличностному общению взрослых обучающихся. Применение интерактивных ресурсов способствует интенсификации процесса обучения иностранным языкам. Благодаря применению в обучении иностранным языкам мультимедийных ресурсов ускоряется процесс овладения обучающегося речевыми навыками, а общение с преподавателем через сеть Интернет повышает уровень самообразования обучающихся.

Приведем пример некоторых мобильных приложений, которые всегда под рукой, оттесняющих книжный контент на второй план:

- универсальные (Babbel, iLingo, Busuu, Lingvist и др.);
- приложения для тренировки и пополнения словарного запаса (Palabra Perfecta, Español: Leer y Escucharи др.);
- приложения с грамматическим содержанием (Aprender español, Gramática española completo, Gramática Básica Española и др.);
- приложения для просмотра различных видеороликов на самые разные темы, которые можно просматривать с титрами (Dr.Video, LingoTube, YouTube и др.);
- новостные приложения (MobilTV, Clan TRVE , RTVE Noticias и др.);
- приложения-словари (Diccionario español, Dictionario RAE y ASALE (DELE), LINGVO, Multitran и др.);
- приложения-переводчики (Reverso Context, Google Translate, iTranslate и др.) [4].

Итак, очевидно, что люди стали учиться совершенно иначе. Свободный доступ к интернет-ресурсам, использование гаджетов, мобильных приложений намного упрощает получение новых знаний. Чтобы научиться чему-то новому, нет необходимости выходить из дома. Достаточно подключиться к интернет-сети, где в свободном доступе предоставлено огромное количество видеоматериалов, статей на любую интересующую тему. Информация стала общедоступной. Однако человеческий мозг неспособен освоить такой поток информации, тем более что информация из Интернета зачастую дублируется и не может быть всегда достоверной.

Повышение эффективности обучения становится осознанной необходимостью. На смену сочетания традиционного образования с электронным обучением приходит смарт-образование. Рассмотрим подробнее, что это такое.

«Смарт означает «умный», а смарт-образование – это автоматизированный, управляемый и доступный из любой точки образовательный процесс», – такое определение данному понятию дает Махотин Д.М. «Смарт-образование» – это «умные» системы, «умные» среды и «умные» производства». Смарт-образование является совершенно новой образовательной средой. Осуществление образовательной деятельности проходит в Интернете. Между преподавателями и студентами реализуется обмен информацией на основе общих стандартов, технологий и соглашений; «объединение усилий преподавателей, специалистов и студентов для использования всемирных знаний и перехода от пассивного контента к активному» [5].

Н.В. Днепровская, Е.А. Янковская, И.В. Шевцова в своем исследовании достаточно широко описывают данное понятие: «Смарт – это свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой и наделяет системы и/или процесс способностью к:

- незамедлительному реагированию на изменения во внешней среде;
- адаптации к трансформирующимся условиям;
- самостоятельному развитию и самоконтролю;
- эффективному достижению результата» [6, с 15].

Возможности использования интернет-ресурсов безграничны. Они могут быть использованы на всех этапах обучения иностранному языку. Как было сказано выше, использование интернет-контента может оказать и обратный эффект, так как тот поток информации, в который погружается обучающийся, не всегда оказывается достоверным. Следовательно, необходимо обладать умением анализировать языковой материал. Здесь уместно сказать о роли преподавателя. Он выступает в роли координатора учебного процесса, направляет и организует обучающегося.

При помощи онлайн-ресурсов предоставляется возможность:

– пополнять словарный запас новыми лексическими единицами;
– использовать языковой онлайн-материл в содержании занятия;
– формировать языковую компетенцию на базе аутентичного материала;
– знакомиться с традициями и культурой страны изучаемого языка;
– развивать навыки чтения;
– улучшать навыки аудирования [7, с. 34].

Итак, как уже было сказано, использование онлайн-ресурсов возможно на всех этапах обучения. Среди многообразия веб-сайтов приведем пример использования сайта https://aprenderespanol.org/. Он подходит для изучающих испанский язык на начальном этапе. Здесь представлено большое количество грамматических упражнений для самостоятельного закрепления усвоенного материала. Кроме того, для улучшения навыков чтения на сайте размещены несложные адаптированные тексты, что дает возможность обучающимся пополнить свой словарный запас.

Наибольший интерес представляют обучающие видеоролики, способствующие поэтапному освоению речевого материала. На примере данного видеоматериала рассмотрим, как можно его использовать на занятиях. На этапе «предпросмотра» преподаватель раздает слушателям заранее подготовленные методические разработки с лексическим материалом. Обучающие знакомятся с новой лексикой. Далее начинается просмотр учебного видеоролика. При первом просмотре ролика взрослые слушатели стараются понять общий смысл услышанного. При втором прослушивании преподаватель останавливает ролик для отработки наиболее сложных для лучшего понимания реплик. При этом обучающиеся должны постараться воспроизвести услышанную реплику. На этапе «постпросмотра» преподаватель задает вопросы: «Кто? Что? Где?» и т.д. и на завершающем этапе обучающиеся зачитывают вслух заранее подготовленный преподавателем текст прослушанного видеоролика. Далее проводится работа в парах. Обучающиеся должны воспроизвести прослушанный и проработанный материал в диалогической форме. В качестве домашнего задания остается лишь закрепление лексического материала и самостоятельный просмотр ролика и проговаривание вслух всех ключевых аутентичных реплик носителей языка.

Еще несколько десятилетий назад не представлялось возможным слушать носителя языка в режиме реального времени, но на сегодняшний день благодаря современным технологиям это становится повсеместным в преподавании иностранных языков. Это способствует быстрому овладению речевыми навыками

иностранного языка. На данном этапе развития уже невозможно представить образование без использования гаджетов в новых подходах преподавания. В условиях постоянно меняющего мира смарт-образование способствует расширению возможностей развития личности. Однако следует упомянуть, что применение информационных технологий в образовании имеет вспомогательный характер. Сегодня требуется комплексный подход в образовании с использованием традиционного подхода и интернет-обучения. Общение преподавателя с аудиторией является неотъемлемой составляющей учебного процесса. При всех своих достоинствах интерактивное обучение не может заменить преподавателя. Оно лишь индивидуализирует учебный процесс и помогает эффективно организовать самостоятельную деятельность взрослого слушателя.

Итак, на сегодняшний день преподаватель иностранного языка имеет массу возможностей для того, чтобы сделать процесс обучения разнообразнее, интереснее и эффективнее. Кроме того, внедрение современных технологий способствует повышению мотивации к обучению [8 – 12]. Однако для правильной организации учебного процесса преподавателю необходимо постоянно развиваться самому, быть в курсе всех новшеств, анализировать достоверность информации, обсуждать с обучающимися возможные способы самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Петренко М.А., Чопсиева Г.М. *Инновационные методы обучения иностранному языку*. Available at: https://sworld.com.ua/konferm2/226.pdf
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 8 0000 слов и фразеологических выражений*. Москва: АЗЪ, 1994.
3. Назарова Н.Б., Мохова О.Л. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24564
4. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2020; № 6. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30254
5. *SMART в образовании: новый подход или влияние технологий?* Available at: https://interactiv.su/2019/02/08/smart
6. Днепровская Н.В., Янковская Е.А., Шевцова И.В. Понятийные основы концепции Смарт-образования. *Открытое образование*. 2015. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-osnovy-kontseptsii-smart-obrazovaniya/viewer
7. Кибисова К.Б. Интернет-ресурсы в обучении испанскому языку. *Молодой ученый*. — 2015; № 15.2 (95.2): 34 – 35. Available at: https://moluch.ru/archive/95/20737/
8. Капина А.А., Сорокопуд Ю.В. Подготовка учителей иностранного языка к использованию BYOD-технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 234 – 236.
9. Тавберидзе Д.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 180 – 182.
10. Овезова У.А., Вагнер М.Н.Л. Геймификация в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 266 – 268.
11. Овезова У.А., Вагнер М.Н.Л. Использование технологии веб-квест в обучении английскому языку. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 4: 32.
12. Вагнер М.Н.Л., Овезова У.А. Перспективы внедрения программы языковой поддержки научно-образовательных проектов в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 139 – 143.

References

1. Petrenko M.A., Chopsieva G.M. *Innovacionnye metody obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: https://sworld.com.ua/konferm2/226.pdf%20(data%20obrascheniya%2002.04.2021
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 8 0000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: AZ``, 1994.
3. Nazarova N.B., Mohova O.L. Novye informacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24564
4. Serostanova N.N., Choporova E.I. Sovremennye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2020; № 6. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30254
5. *SMART v obrazovanii: novyj podhod ili vliyanie tehnologij?* Available at: https://interactiv.su/2019/02/08/smart
6. Dneprovskaya N.V., Yankovskaya E.A., Shevcova I.V. Ponyatijnye osnovy koncepcii Smart-obrazovaniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2015. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-osnovy-kontseptsii-smart-obrazovaniya/viewer
7. Kibisova K.B. Internet-resursy v obuchenii ispanskomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. – 2015; № 15.2 (95.2): 34 – 35. Available at: https://moluch.ru/archive/95/20737/
8. Kapina A.A., Sorokopud Yu.V. Podgotovka uchitelej inostrannogo yazyka k ispol'zovaniyu BYOD-tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 234 – 236.
9. Tavberidze D.V. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii studentov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 180 – 182.
10. Ovezova U.A., Vagner M.N.L. Gejmifikaciya v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 266 – 268.
11. Ovezova U.A., Vagner M.N.L. Ispol'zovanie tehnologii veb-kvest v obuchenii anglijskomu yazyku. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 4: 32.
12. Vagner M.N.L., Ovezova U.A. Perspektivy vnedreniya programmy yazykovoj podderzhki nauchno-obrazovatel'nyh proektov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 139 – 143.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-301-304

Zembatova M.A., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zmarfuly@gmail.com*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE ECONOMISTS. The article raises questions of the concept of "competence", for the disclosure of which an analysis of federal educational standards, work programs of academic disciplines, educational literature and scientific articles is carried out. On the basis of the analysis, the basic concept of the approach to the definition of the concept is built and the general cultural, general professional and professional competencies necessary for the full mastery of the profession are considered. To increase the effectiveness of the educational process, which consists in the level of mastering the listed competencies, new modern technologies and methods are being developed and implemented, which are used during classroom studies and independent work by students. In the context of the modern pace of development of the information and computer environment and the speed of implementation of computer technology in all processes of professional activity, it becomes necessary to build the process of training students taking into account modern requirements. Some methods and examples of practical tasks implemented by means of information and computer systems are given.

Key words: **competencies, professional competencies, information technology, informatization, educational process, practical lesson, methodological recommendations.**

М.А. Зембатова, *соискатель, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: zmarfuly@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В данной статье поднимаются вопросы понятия «компетенция», для раскрытие которого был проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов, рабочих программ учебных дисциплин, учебной литературы и научных статей. На основе проведенного анализа выстраивается основная концепция подхода к определению понятия, и рассматриваются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые для полноценного овладения профессией. Для повышения результативности образовательного процесса, заключающегося в уровне освоения перечисленных компетенций, разрабатываются и внедряются новые современные технологии и методики, используемые во время проведения аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. В условиях современных темпов развития информационно-компьютерной среды и скорости

внедрения компьютерной техники во все процессы профессиональной деятельности возникает необходимость выстраивать процесс подготовки студентов с учетом современных требований. Приведены некоторые методики и примеры практических заданий, реализуемых посредством информационно-компьютерных систем.

Ключевые слова: **компетенции, профессиональные компетенции, информационные технологии, информатизация, учебный процесс, практическое занятие, методические рекомендации.**

Текущий этап развития высшего образования в условиях высокого роста технологий актуализирует совершенствование подходов к подготовке будущих специалистов, в том числе в сфере экономики, ключевым направлением которых является достижение максимальной результативности. Одним из методов достижения эффективности является создание среды компетенций, как теоретических, так и практических. Хорошо налаженное управление процессами формирования компетенций требует значительного изменения культуры и ценностей, организационных структур, практик и систем. Возникает острая необходимость внедрения информационных технологий, отвечающих всем потребностям современных тенденций и перспектив подготовки высококвалифицированных кадров. Кроме того, существует необходимость сосредоточить внимание на методах, инструментах, инициативах, ресурсах и структурах, применяемых в преподавательской деятельности.

Компетенции являются ключевыми результатами в профессиональном образовании, то есть показателями, которыми будущие экономисты будут оперировать в профессиональной деятельности. Сегодня востребованы компетентные специалисты, имеющие не только базовые специальные знания, но и способные принимать ответственные решения в ситуациях выбора, склонные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, способностью адаптироваться, способностью реализовывать свой творческий потенциал. Современный специалист высокого уровня должен обладать профессиональными компетенциями, удовлетворяющими всем законам современного рынка труда, уровень владения которыми является основным и важнейшим фактором, влияющим на дальнейшее трудоустройство и возможность карьерного роста. Формирование профессиональных компетенций становится очень важной задачей в высшем образовании, решение которой напрямую зависит от выбора стратегически верного направления модернизации всего процесса подготовки выпускников высших учебных заведений.

Существует несколько разных точек зрения на вопрос определения понятий «компетентность». То, как понимается компетентность, имеет большое значение при использовании и оценивании ее стандартов. С одной стороны, компетентность рассматривается как обладание рядом желательных атрибутов, включая знания и отношение соответствующих видов, навыки и способности, такие как решение проблем, анализ, коммуникация, распознавание образов и т.д. С другой стороны, подход к компетентности как к способу учета менее предсказуемого разнообразия нестандартных рабочих ролей выглядит более перспективным [1]. Но оценка атрибутов в отрыве от реальной трудовой практики имеет мало отношения к будущей профессиональной деятельности. Такие атрибуты, как проблема поиска решения, анализ, распознавание образов и т.д., сильно зависят от контекста, так что попытки изучать и оценивать их вне контекста реальной задачи в значительной степени неверны.

Для формирования более четкого понимания понятия «компетентность» был проведен анализ современных образовательных программ, Федерального образовательного стандарта, нормативной базы и учебной литературы. На его основании мы можем сделать вывод, что для определения компетентности применяется подход, включающий в себя комплексную концепцию этого понятия. Согласно этой концепции, компетентность определяется в понятиях знаний, умений, навыков и установок, конкретного набора реалистичных ситуационных профессиональных задач, имеющих соответствующий уровень общности. Примечательной особенностью этого комплексного подхода является то, что он избегает проблемы множественности задач, выбирая ключевые, являющиеся центральными в практической профессиональной деятельности. Затем определяются основные атрибуты, необходимые для компетентного выполнения этих ключевых задач. Атрибуты включают когнитивные навыки (знания, критическое мышление, стратегии решения проблем т.д.); поведенческие навыки (умение взаимодействовать с коллегами, работать в коллективе и т.д.); ценностный компонент (включая ценности, убеждения и установки).

Исходя из вышеизложенного, компетентность специалиста предполагает совокупность знаний, умений и навыков, личностных характеристик, поведенческих установок, необходимых для высокоэффективного выполнения задач и решения вопросов, возникающих в повседневной профессиональной деятельности, а сама компетентность определяется как целостный синтез этих атрибутов.

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом высшего образования в результате освоения образовательной программы по направлению подготовки «Экономика» у выпускника высшего учебного заведения должны быть сформированы следующие компетенции [4]: общекультурные; общепрофессиональные; профессиональные.

Общекультурные компетенции формируют у студентов личностные качества, позволяющие коммуницировать и адаптироваться к различным условиям труда в ситуации высокой скорости роста требований к специалисту, умение выстраивать межличностные отношения, решать коллективные задачи и работать в команде, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, грамотно излагать свои идеи, обосновывать выбор методов достижения результативности, отстаивать свою точку зрения и нести ответственность за принятые решения в соответствии с установленным законом порядком. Кроме того, они позволяют выстроить четкую концепцию понимания приобретенной профессии, значимость своей специальности и пути дальнейшего собственного личностного и профессионального развития за счет выработанных навыков самообразования и самоорганизации.

Общепрофессиональные компетенции закладывают у студентов информационную базу, необходимую для решения стандартных задач профессиональной деятельности, в том числе применяя современные средства информационно-коммуникационных технологий. Они вырабатывают навыки сбора и обработки данных, структуризациии и систематизации получаемой информации, навыки поиска и выбора методов анализа результирующей информации, построения моделей и проектов, исходя из полученных результатов, умение формулировать выводы на основе проведенного анализа. Общепрофессиональные компетенции развивают способность распознавать задачи и проблемы в профессиональном контексте, анализировать их и выделять составные части, формируют умение выстраивать план действий, определять необходимые ресурсы и принимать оптимальные решения поставленных и вновь возникающих задач в профессиональной сфере.

Наиболее важным для становления выпускника как профессионального специалиста, имеющего высокую конкурентноспособность, на наш взгляд, является освоение профессиональных компетенций. Обладая такими знаниями, навыками и умениями, выпускник высшего учебного заведения всегда будет востребован на рынке труда и ценен при трудоустройстве. В результате освоения учебной программы выпускники направления подготовки «Экономика» должны овладеть профессиональными компетенциями, позволяющими вести нижеперечисленные виды деятельности.

Расчетно-экономическая деятельность. Для ведения расчетно-экономической деятельности выпускник должен овладеть навыками сбора и анализа первичных данных для дальнейшего их использования при расчете экономических и социально-экономических показателей с использованием типовых методик и нормативно-правовой базы, умением составления планов проведения расчетов и обоснования правильности своего выбора.

Научно-исследовательская и аналитическая деятельности. Для реализации научно-исследовательской и аналитической деятельности выпускникам требуются умение логически описывать экономические процессы и явления с целью создания на их основе теоретических, математических, статистических и экономических моделей, умение анализировать и интерпретировать полученные таким образом результаты, прогнозировать дальнейшее развитие процессов экономической сферы.

Организационно-управленческая деятельность. Данный вид деятельности предполагает наличие у молодого специалиста способности организовывать работу больших и малых групп, сформированных для решения тех или иных задач реализации конкретного экономического процесса, распределять задачи между членами этих групп. При правильном использовании полученных компетенций специалист сможет критически оценивать предлагаемые варианты управленческих решений, совершенствовать их исходя из текущего положения дел, учитывая критерии социально-экономической эффективности, возможные риски и их последствия.

Педагогическая деятельность. На протяжении всего пребывания в высшем учебном заведении учащиеся набираются знаниями из различных смежных сфер, что способствует расширению кругозора, становлению мировоззренческой картины, выстраиванию личного мнения и отношения к окружающей среде и происходящих в ней процессов. На примере преподавателей студенты наблюдают процесс передачи опыта и знания между людьми разного образовательного и социального уровня. Преподавательская деятельность предполагает умение перевода жизненного и профессионального опыта в методический материал, умение излагать его в доступной форме, применяя специфическую терминологию и различные формы повествования в соответствии с имеющимися учебными программами и методиками.

Учетная деятельность. Любые процессы, происходящие в профессиональной деятельности, требуют ведения их учета. Профессиональные компетенции способствуют развитию умения осуществлять документирование хозяйствующих операций, ведения финансового и бухгалтерского учета организации, проведение инвентаризационных мероприятий, осуществление документооборота в соответствии с унифицированными формами, умение составлять формы бухгалтерской и статистической отчетности, налоговые декларации. Формируют

способность организовывать и осуществлять налоговый учет и налоговое планирование организации.

Расчетно-финансовая деятельность. Профессиональные компетенции, позволяющие вести расчетно-финансовую деятельность, включают способность составлять финансовые планы организации, рассчитывать показатели реализации бюджетных проектов, составлять сметы финансово-хозяйственной деятельности учреждений, осуществлять и налаживать финансовые взаимоотношения с организациями-партнерами, управляющими государственными органами.

Банковская деятельность. Для работы в банковской сфере специалист должен обладать компетенциями, предполагающими умение осуществлять расчетно-кассовые мероприятия, кредиторскую оценку, понимать суть ценных бумаг и осуществлять операции с ними, формировать и регулировать целевые резервы. В том числе необходимы знания о ведении налоговой, бухгалтерской и финансовой отчетности, учета доходов и расходов, обеспечивать контроль и анализ результатов деятельности кредитных организаций.

Страховая деятельность. По итогам освоения профессиональных компетенций, применяемых в страховой деятельности, выпускники должны быть способны документально оформлять страховые договоры в соответствии с существующими нормами закона, вести их учет. Вопросы страховой сферы требуют проведения анализа основных показателей, ведения статистических расчетов, прогнозирования возможных убытков. На основе статистических данных уметь принимать меры по предупреждению страхового мошенничества. Как и любая другая сфера деятельности, страховая организация нуждается в ведении бухгалтерского учета и отчетности для предоставления в органы надзора.

Проведя анализ основных сфер профессиональной деятельности и требуемых для ее реализации общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для выпускников высших учебных заведений по направлению подготовки «Экономика» и сопоставив имеющуюся информацию, мы можем сделать вывод, что независимо от того, какое конкретное направление выберет студент, какая именно сфера экономики будет ему наиболее близка и интересна, компетенции, необходимые для высокой конкурентоспособности на рынке труда в условиях современного темпа развития общества и экономики в целом, пересекаются и перекликаются во всех направлениях. Для достижения высокой результативности образовательного процесса нами были разработаны и успешно применены на базе Владикавказского филиала финансового университета при правительстве Российской Федерации некоторые программы учебных занятий. Основной формой проведения учебного занятия по-прежнему остается традиционная форма в условиях личностно ориентированного подхода к обучающимся [3]. В зависимости от рабочей программы дисциплины и составленного на ее основании календарно-тематического плана занятия делятся на лекционные; семинарские; практические.

Лекционные занятия направлены на накопление у студентов фундаментальной теоретической базы. При чтении лекции непосредственно во время аудиторного занятия помимо классических форм изложения материала преподаватели используют различные методики.

1. Рассмотрение на лекционном занятии проблемных ситуаций различного рода и происхождения. В повседневной жизни и профессиональной деятельности студенты, а затем и выпускники, будут регулярно сталкиваться с вопросами и задачами различного характера. Преподаватель создает противоречивую обстановку, задавая вводные вопросы, ответы на которые требуют не столько воспроизведения имеющихся знаний, сколько логического размышления, поиска и сравнения новых, тем самым преследуя следующую цель: научить студентов находить выходы и решения проблемных ситуаций, развитию логико-теоретического мышления, формированию познавательного интереса и повышению качества усвоения теоретического материала.

2. Визуализация лекционного материала с помощью мультимедийных технологий приводит к облегчению его понимания и освоения студентами. Последние, в свою очередь, учатся преобразовывать устный и письменный материал в более наглядную форму, выделять основные, наиболее важные моменты. Применение мультимедийных технологий позволяет решить проблему восприятия абстрактных понятий на наглядных примерах, которые, в свою очередь, есть не только визуальное представление некоторых понятий и подкрепление словесной информации, но и сами являются таковой.

3. Проведение дискуссий и бесед во время лекционного занятия развивает у студентов умение выражать свою точку зрения и обмениваться мнениями. Такая форма проведения занятия предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. В процессе изложения материала преподаватель задает простые и сложные вопросы информационного или проблемного характера. Студентам предлагается проанализировать ответы, обсудить их и сделать заключительные выводы. Цель – определить уровень осведомленности учащихся в излагаемом материале и способность критически мыслить в предлагаемых условиях.

Все вышеизложенные методики ведения лекционного занятия сопровождаются заранее подготовленными мультимедийными презентациями, на которые выводятся тезисы, ключевые вопросы, схемы и таблицы.

Для закрепления пройденного теоретического материала преподавателями проводятся семинарские занятия. Подготовка студентов к семинару предполагает самостоятельную работу. Для достижения высокой продуктивности учащимся рекомендуется применять помимо учебной литературы и конспектов лекций компьютерные технологии и информационные ресурсы сети Интернет. В процессе подготовки у студентов сформировываются навыки поиска и фильтрации информации, представление найденного материала в виде электронного документа, оформленного по определенным установленным стандартам. К полученному электронному документу должны прилагаться электронная презентация, содержащая моменты, на которых докладчик считает нужным заострить внимание. Это развивает способность выносить наиболее актуальную информацию из общей массы и навыки представления себя и своих идей. Процесс формирования профессиональных компетенций не может ограничиваться теоретическими знаниями. Для полноценного овладения специальностью студенты должны научиться применять полученные знания на практике. В условиях аудиторных занятий эта цель достигается путем проведения практических занятий, предназначенных для углубленного изучения дисциплины. Целью аудиторных занятий является формирование практических умений и навыков, применимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для подготовки студентов к предстоящей трудовой деятельности важно развить у них интеллектуальные умения – аналитические, проектировочные, конструктивные. При построении практических заданий важно акцентировать внимание на их содержательности. Формулировка должна быть такой, чтобы студенты были поставлены перед необходимостью анализировать процессы, состояния, явления, проектировать на основе анализа свою деятельность, намечать конкретные пути решения той или иной практической задачи.

Для достижения поставленных целей мы используем на практических занятиях практико-ориентированные задания, ситуационные, сквозные задачи, задачи моделирования операционного дня. К ним относятся такие задания, как, например:

- проведение статистического анализа на основе представленных данных посредством применения специализированного программного обеспечения и компьютерной техники;
- анализ финансово-хозяйственной деятельности организации с применением табличных процессоров;
- нахождение нормативно-правовой документации для решения ситуационных задач при использовании справочно-правовых систем;
- ведение бухгалтерского учета и создание отчетности при помощи специализированного программного обеспечения;
- составление и оформление сопутствующей документации в соответствии с государственными стандартами;
- ведение электронного документооборота.

Выполнение такого рода практических заданий позволяет сформировать у студентов первичные навыки, знания и умения, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что для полноценной подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо придерживаться комплексного подхода к формированию необходимых компетенций у выпускников высшего учебного заведения. Только максимальное овладение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями позволит выпускникам стать востребованными, конкурентоспособными специалистами. В результате основная задача высшего учебного заведения заключается в организации учебного и воспитательного процесса таким образом, чтобы максимизировать уровень освоения всех необходимых знаний, умений и навыков. В нынешних условиях повсеместной, идущей ускоренными темпами цифровизации и компьютеризации достижение этих целей невозможно без применения современных информационно-компьютерных технологий.

Библиографический список

1. Фильченко И.Ф. *Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2009.
2. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва, 1999.
3. Гусева В.Е., Епишева О.Б., Монахов В.М., Трушников Д.Ю. *Педагогические технологии в профессиональном учебном заведении*: учебник. Тюмень, 2009.
4. *Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)/ Министерство образования и науки Российской Федерации*. Москва, 2015.
5. Зайцев В.С. *Современные педагогические технологии*: учебное пособие: в 2 кн. – Челябинск, 2012; Кн. 1.

References

1. Fil'chenko I.F. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschih `ekonomistov v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2009.
2. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva, 1999.
3. Guseva V.E., Episheva O.B., Monahov V.M., Trushnikov D.Yu. *Pedagogicheskie tehnologii v professional'nom uchebnom zavedenii*: uchebnik. Tyumen', 2009.
4. *Federal'nyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika (uroven' bakalavriata)/ Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2015.
5. Zajcev V.S. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie: v 2 kn. – Chelyabinsk, 2012; Kn. 1.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 37.015.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-304-306

Kopovoy A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Center for Practical Psychology of Education, Institute of Pedagogical Riskology, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: kopovoy_as@asou-mo.ru*

Davydov D.A., *researcher, Center for Practical Psychology of Education, Institute of Pedagogical Riskology, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: davydov_da@asou-mo.ru*

Tkachuk O.S., *junior researcher, Center for Practical Psychology of Education, Institute of Pedagogical Riskology, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: tkachuk_os@asou-mo.ru*

THE STRUCTURE OF MEDIA CONSUMPTION BY A MODERN TEENAGEER. The article discusses the main directions in the study of the influence of the modern information space, the problem of the loss of relevance of the available diagnostic tools and, as a consequence, contradictions in the interpretation of research results. The work reflects the need for psychological and pedagogical support of the process of media consumption of adolescents – its diagnosis, prevention, correction; changing styles and ways of developing conscious media consumption. The article presents statistical data on the use of online video content platforms by Internet users, social networks in Russia, traffic and time of use of Internet devices, the share of adult users. It also examines the process of changing the factors of socialization of modern adolescents due to the transformation of its traditional institutions. The necessity of searching for ways of forming a critical attitude of adolescents to the information consumed is reflected. In conclusion, the article outlines tasks, solution of which should be aimed at the development of safe and conscious consumption of media information by modern adolescents.

Key words: **information space, media consumption, styles of media consumption, informatization, information space.**

А.С. Коповой, *канд. пед. наук, доц., нач. Центра практической психологии Института педагогической рискологии, ГБОУ ВО МО Академия социального управления (АСОУ), г. Москва, E-mail: kopovoy_as@asou-mo.ru*

Д.А. Давыдов, *науч. сотр. Центра практической психологии Института педагогической рискологии, ГБОУ ВО МО Академия социального управления (АСОУ), г. Москва. E-mail: davydov_da@asou-mo.ru*

О.С. Ткачук, *мл. науч. сотр. Центра практической психологии Института педагогической рискологии, ГБОУ ВО МО Академия социального управления (АСОУ), г. Москва, E-mail: tkachuk_os@asou-mo.ru*

СТРУКТУРА МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

В статье рассматриваются основные направления в изучении влияния современного информационного пространства: проблема потери актуальности имеющегося диагностического инструментария и, как следствие, противоречия в интерпретации результатов исследований. Отражены необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса медиапотребления подростков – его диагностики, профилактики, коррекции; изменение стилей и путей развития осознанного медиапотребления. Представлены статистические данные использования интернет-пользователями онлайн-платформ видеоконтента, социальных сетей в России, трафика и времени использования интернет-устройств, доли совершеннолетних пользователей. Также рассматривается процесс изменения факторов социализации современных подростков вследствие трансформации её традиционных институтов. Отражена необходимость поиска путей формирования критичного отношения подростков к потребляемой информации. В заключение статьи обозначены задачи, решение которых должно быть направлено на развитие безопасного и осознанного потребления современными подростками медиаинформации.

Ключевые слова: **информационное пространство, медиапотребление, стили медиапотребления, информатизация, информационное пространство.**

Современное информационное пространство – настолько динамично развивающаяся среда, что подходы и методы изучения ее влияния на общество появляются со значительным отставанием от темпов ее развития. Проблема изучения степени и характера влияния современного информационного пространства на общество не перестает быть актуальной. Основными задачами, стоящими перед научным сообществом, работающим в этом проблемном поле, остаются:

- создание методов изучения характера влияния информационного пространства на личность;
- исследование изменений характера социального взаимодействия под воздействием новых форм коммуникации;
- разработка конкретного практического инструментария, позволяющего эффективно противодействовать негативному влиянию масс-медиа;
- разработка методов коррекции индивидуального стиля медиапотребления.

Однако диагностический инструментарий и коррекционно-профилактические методики и программы требуют времени на разработку, апробацию, корректировку и часто теряют актуальность до того, как становятся известны профессиональному сообществу. Современный подросток по своему поведению в информационном пространстве часто непонятен исследователю, разрабатывающему или апробирующему тот или иной диагностический и коррекционно-профилактический инструментарий. Обусловлено это тем, что личностное становление подавляющего большинства представителей научного сообщества, работающих в поле изучения медиапространства, происходило в совершенно иной информационной реальности. В связи с этим возникает еще и проблема интерпретации результатов исследований, так как сложно дифференцировать нарушение медиапотребления (медиазависимость, чрезмерную вовлеченность в информационное пространство) и изменившуюся норму медиапотребления.

Психолого-педагогическая практика диагностики, профилактики и коррекции медиапотребления прошла несколько этапов развития, которые сложно четко выделить в связи с устойчивостью некоторых представлений и понятий об информационном пространстве, которые потеряли свою актуальность, но вместе с тем остаются используемыми. Такими устойчивыми представлениями о нарушении медиапотребления являются, например, оперирование к фактору времени, проводимого в информационном пространстве, или же уровень развития навыков пользования средствами получения информации. Современный человек, а тем более подросток, имеет, как правило, вполне сформированные навыки пользования средствами получения информации. Оценить время, проведенное в информационном пространстве, вообще практически невозможно, так как современный человек находится постоянно либо со смартфоном, либо за компьютером, либо перед телевизором. И если он не предпринимает активных действий по поиску, освоению информации, это не значит, что источники информации не влияют на человека в этот момент. Телевизор, работающий в фоновом режиме, сопровождает жизнь многих людей с раннего детства и стал привычным, ребенок может и не смотреть его целенаправленно, но определенную часть транслируемой телевизором информации он все равно получает, отвлекаясь на визуальные или звуковые медиастимулы. И, значит, телевизор так или иначе оказывает влияние. Аналогичная ситуация со смартфоном и т.д.

Общая выручка легальных онлайн-видеосервисов в России в 2020 году составила 38,94 млрд рублей, что на 52% больше, чем годом ранее. Среди игроков по объёму выручки лидирует IVI – 22,5%. Доля Okko составляет 13,6%, YouTube –

9%, доля Wink составила 7,3%, Megogo – 6,6%. При этом более чем в два раза выросла за год доля недавно появившегося в России Netflix – до 8,4%, а также «Кинопоиска HD» – до 7,1%, онлайн-кинотеатра Start – до 4% и Premier в полтора раза – до 3% [1]. Мировая же аудитория сервиса Netflix по итогам 2020 года превысила 200 млн подписчиков, увеличившись на рекордные 37 млн человек. [2] Число подписчиков сервиса Disney+ уже через 16 месяцев после запуска превысило 100 млн [3].

Трансформация стилей медиапотребления со времени распространения радиовещания была связана с появлением новых средств получения информации. На смену друг другу приходили кинематограф, телевидение, компьютерные сети. В последние три десятка лет трансформация медиапотребления происходит вследствие развития именно компьютерной техники и связанных с ней информационных технологий. Кроме того, мы можем наблюдать изменения направления развития кинематографа, телевидения и радио именно в сторону предоставления услуг по получению медиапродуктов с помощью все тех же компьютеров и компьютерных сетей. Все современные медиа стремятся к интерактивности, и без современных информационных технологий этого добиться нельзя. На смену поколению медиапотребителей, которые с телевидением столкнулись уже будучи сформировавшимися личностями, пришло поколение медиапотребителей, для которых телевидение стало основным средством получения информации, и компьютер появился в их жизни, когда они сами сформировались как личности. Затем появилось поколение, для которого персональный компьютер стал привычным устройством, частично вытеснив телевизор, и уже в их жизни произошли трансформации информационных технологий, кардинально поменявшие характер медиапотребления и даже характер социального взаимодействия в целом.

Социальные сети и интернет-издания в 2021 году остаются на втором месте в качестве основного источника новостей – 42% и 39% соответственно, уступая первое место телевидению, упавшему до 64%. При этом за последние несколько лет число ежедневных пользователей социальных сетей увеличилось в полтора раза. В 2017 году 37% опрошенных заходили в соцсети ежедневно или практически ежедневно, в 2021 году – 57%. Примерно в той же пропорции сократилось число тех, кто не пользуется соцсетями вообще – 41% в 2017 году, 26% в 2021 году [4].

Мобильность, портативность, доступность и многофункциональность современной компьютерной техники позволили ей прочно войти в жизнь современного человека. В последние полтора десятилетия мы могли наблюдать, как появляется поколение медиапотребителей, для которых мобильные устройства (смартфон, планшетный компьютер) более привычны, чем компьютер персональный.

Рост трафика, обеспечивающего мобильными устройствами, составляет 30,6%. При этом трафик с персональных компьютеров упал на 3%. Время, проведенное пользователем на сайте с мобильного телефона, как важная особенность мобильного трафика примерно на 57% меньше времени, проведенного на сайте с компьютера [5].

Многое из того, что ранее предоставлялось различными техническими и печатными средствами – крупными сегментами, составляющими медиапространство, в настоящее время переместилось именно в смартфон, который открывает доступ и к телевидению, и к печатным СМИ, и к интернет-сайтам и ресурсам. Кроме того, смартфон дает возможность в любом месте и в любое время управлять своими финансами, оформлять и получать многие необходимые документы, связываться с другими людьми при помощи звонков и текстовых сообщений и т.д. Фактически мобильная связь и Интернет вытеснили обычный проводной телефон, и мы имеем возможность наблюдать сокращение аудитории телезрителей, что также является следствием развития именно Интернета и мобильных средств доступа в него, в первую очередь – смартфона.

Информатизация современного общества экспансивно нарастает, и этот процесс не мог не повлиять на характер социализации современного подростка. Фактически информационное пространство становится значимым фактором социализации, и этот процесс сопровождается снижением степени влияния на подростка со стороны традиционных институтов социализации, таких как школа, религия и даже семья. На этот процесс накладывают свой отпечаток социально-демографические и экономические проблемы российского общества, в первую очередь – трансформация института семьи и брака.

Современная цивилизация доросла до состояния «информационного общества», но всё ещё находится на стадии «первоначального накопления информации», когда интенсивное и стихийное развитие медиапространства воспринимается как вполне естественный и безальтернативный процесс. При всей периодичности «традиционных» критических высказываний в адрес масс-медиа непрерывное нарастание технических возможностей и объёмов производства информации вызывает, скорее, полную безоговорочную поддержку, чем критический анализ со стороны государственных структур и гражданского общества. Однако следует признать, что сегодня крайне незначительная часть общества является подготовленной к увеличивающимся в геометрической прогрессии объемам информации. Известный девиз «кто владеет информацией, тот владеет миром» при всей его внешней эффектности весьма далек от истины. Если мы стоим на стороне медиапотребителя, то более корректным будет выражение «кто владеет собой, тот владеет информацией». Что же касается тех, кто стоит на противоположной стороне, то при наблюдении за наиболее крупными из них – владельцами транснациональных медиакорпораций напрашивается вывод, что они овладевают миром посредством постоянного и интенсивного производства «информации для массового потребления», большую часть которой медиапотребители «проглатывают, не пережёвывая».

Особое внимание в теоретических и практических аспектах развития культуры медиапотребления необходимо уделить поиску путей развития осознанного медиапотребления в молодежной среде посредством тех ресурсов и инструментов, которыми в настоящее время располагает система образования. В среднем около семи часов в сутки тратят современные школьники и студенты на активное или пассивное восприятие разнообразнейшей информации, её сохранение, воспроизводство и передачу друг другу [6]. Многие задачи и проблемы современного образования проистекают из общей динамики развития информационной активности общества, одним из проявлений которой является интенсивно нарастающее медиапотребление.

В 2019-м году доля совершеннолетних интернет-пользователей превысила 80-процентный уровень, доля же ежедневных пользователей превзошла 60-процентный уровень. Среди всех возрастных групп отмечается увеличение доли ежедневных пользователей – максимально до 94% у 18 – 24-летних [7].

Процесс оптимизации информационной активности всего общества и отдельных его граждан в условиях эксплозивного развития масс-медиа весьма проблематичен. Вместе с тем вопросы развития осознанного и безопасного медиапотребления недостаточно отражены в современной теории и практике образования [6]. В соответствии с необходимостью восполнения указанного пробела исследовательские работы должны быть направлены на решение следующих задач:

- расширение представлений о современном состоянии информационных технологий и развитии внутрикультурных коммуникаций в ракурсе анализа наиболее значимых тенденций, имеющих место в различных регионах мира;
- получение эмпирически выверенных знаний и умений о практике осознанного использования современных информационных и телекоммуникационных технологий;
- стимулирование развития индивидуальной культуры получения, обработки и применения информации в целях личностного и профессионального роста;
- получение знаний и формирование практических умений, направленных на построение успешных стратегий информационной активности [8];
- расширение представлений о возможностях и ограничениях технологий социального познания в личностной самореализации и в межличностных интеракциях в рамках сообществ различного типа (профессиональных, этнических, политических, конфессиональных и т.п.).

Библиографический список

1. Евсеева Е. *Netflix и «Кинопоиск HD» потеснили Okko и IVI на рынке онлайн-кинотеатров в 2020 году – Telecom Daily*. Available at: https://clck.ru/TkqUU
2. Евсеева Е. *Аудитория Netflix превысила 200 млн подписчиков по итогам 2020 года*. Available at: https://clck.ru/TkqoX
3. Евсеева Е. *Число подписчиков Disney+ превысило 100 млн – через 16 месяцев после запуска*. Available at: https://clck.ru/TkqwB
4. *Социальные сети в России*. Available at: https://clck.ru/Tkr6y
5. Каргин М. *Digital тренды 2020: увеличение трафика, усиление mobile, отчет SimilarWeb*. Available at: https://clck.ru/TkrBn
6. Смирнов В.М., *Коровой А.С. Специфика негативного воздействия современных информационных технологий на личность старшеклассника в контексте трансформации характера социального взаимодействия*. Пензенский психологический вестник. 2016; № 1 (6): 78.
7. *Динамика пользования интернетом*. Available at: https://clck.ru/TkrHn
8. Ерофеева М.А., Шанин С.В., Коповая О.В. Культура медиапотребления обучающихся: пути формирования в образовательном пространстве. *Перспективы науки и образования*. 2020; № 3 (45): 23 – 38.

References

Evseeva E. *Netflix i «Kinopoisk HD» potesnili Okko i IVI na rynke onlajn-kinoteatrov v 2020 godu – Telecom Daily*. Available at: https://clck.ru/TkqUU
2. Evseeva E. *Auditoriya Netflix prevysila 200 mln podpischikov po itogam 2020 goda*. Available at: https://clck.ru/TkqoX
3. Evseeva E. *Chislo podpischikov Disney+ prevysilo 100 mln – cherez 16 mesyacev posle zapuska*. Available at: https://clck.ru/TkqwB
4. *Social'nye seti v Rossii*. Available at: https://clck.ru/Tkr6y

5. Kargin M. *Digital trendy 2020: uvelichenie trafika, usilenie mobile, otchet SimilarWeb*. Available at: https://clck.ru/TkrBn
6. Smirnov V.M., *Korovoj A.S. Specifika negativnogo vozdejstviya sovremennyh informacionnyh tehnologij na lichnost' starsheklassnika v kontekste transformacii haraktera social'nogo vzaimodejstviya*. Penzenskij psihologicheskij vestnik. 2016; № 1 (6): 78.
7. *Dinamika pol'zovaniya internetom*. Available at: https://clck.ru/TkrHn
8. Erofeeva M.A., Shanin S.V., Kopovaya O.V. Kul'tura mediapotrebleniya obuchayuschihsya: puti formirovaniya v obrazovatel'nom prostranstve. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 3 (45): 23 – 38.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-306-308

Mangasarova K.V., *postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: mangasarova_kari@mail.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*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF FORMING AN ABILITY OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN TO INTERACT WITH FAMILIES OF STUDENTS IN A MUSIC SCHOOL. The article discusses methodological approaches to the study of the process of forming the ability of a future musician teacher to interact with the student's family. The research concept is developed on the basic ideas of such general scientific approaches as systemic, cultural, synergetic and axiological. Particular scientific methodological approaches – activity-oriented, personality-oriented and competence-based – have great methodological potential for studying the formation of the future music teacher's ability to interact with the families of students. The methodological basis of the research is based on the principle of complementarity, which presupposes the idea of polyphony of various approaches and paradigms. This allows to consider the studied phenomenon and the possibilities of its formation multidimensionally, from different points of view, as well as to develop a pedagogical concept of training a future specialist in the system of secondary professional music education to accompany the family of a musically gifted child.

Key words: **music teacher, professional competence, professional abilities, music school, interaction with the family.**

К.В. Мангасарова, *аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (КамГУ имени Витуса Беринга), г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: mangasarova_kari@mail.ru*
Н.А. Рачковская, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены методологические подходы к изучению процесса формирования способности будущего педагога-музыканта взаимодействовать с семьей обучающегося. Концепция исследования разрабатывалась с опорой на основные идеи таких общенаучных подходов, как системный, культурологический, синергетический и аксиологический. Большим методологическим потенциалом для изучения формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся обладают частнонаучные методологические подходы – деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный. Методологическая база исследования строится на принципе дополнительности, предполагающем идею полифонии различных подходов и парадигм. Это позволяет рассмотреть изучаемый феномен и возможности его формирования многомерно, с разных точек зрения, а также разработать педагогическую концепцию подготовки будущего специалиста в системе среднего профессионального музыкального образования к сопровождению семьи музыкально одаренного ребенка.

Ключевые слова: **педагог-музыкант, профессиональная компетентность, профессиональные способности, музыкальная школа, взаимодействие с семьей.**

Проблема подготовки будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся в процессе получения им среднего музыкального образования длительное время не привлекала к себе должного внимания, уходила на второй план и не считалась важным компонентом профессионализма молодого специалиста. Учитывая современную государственную политику в сфере образования, стремление приблизить содержание образования к будущей практической деятельности, отражающей актуальную ситуацию и современное состояние дел в системе дополнительного образования детей, необходимо основательное изучение формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с родителями музыкально одаренного ребенка. Это обусловливает необходимость разработки методологических оснований процесса формирования способности студента музыкального колледжа к сопровождению родителей, дети которых обучаются в детской музыкальной школе.

Данный процесс исследовался нами с позиций общенаучных и частнонаучных методологических подходов. Из общенаучных подходов большим методологическим потенциалом для изучения формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся обладают системный, культурологический, синергетический и аксиологический подходы; из частнонаучных методологических подходов – деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный [1].

Системный подход в педагогике является одним из наиболее распространенных, поскольку позволяет изучать практически любое педагогическое явление целостно, как систему, представляя его в виде иерархически взаимосвязанных компонентов (Г.Н. Александров, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, В.П. Симонов и др.). Системный подход предполагает изучение взаимодействия между собой структурных компонентов системы, а также самой системы с другими системами [2]. Так, системами являются личность педагога-музыканта, семья обучающегося, учебный процесс в образовательной организации среднего профессионального образования, регулируемый и направляемый преподавательским составом, влияние микро- и макрогрупп на личность студента. Свойством системности также обладают характеристики профессионального развития и становления будущего педагога-музыканта, его компетентности, необходимых качеств личности как основы самоидентификации и самоактуализации индивида, позволяющей гармонично созидать себя.

Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта в колледже заключается в системном развитии его компетентности по двум направлениям – музыкально-исполнительскому и музыкально-педагогическому. Признавая приоритетность исполнительской направленности характера обучения в музыкальном колледже и, следовательно, главенство данного дискурса в образовательном процессе, необходимо восстановить статус музыкально-педагогического компонента в системе профессиональной подготовки студента музыкального колледжа. Для основной массы студентов в будущем ведущим видом деятельности при профессиональном самоопределении становится именно преподавание, к которому они должны быть готовы. Через призму системного подхода мы рассматриваем семью обучающегося музыкальной школы, которая также представляет собой систему, достаточно автономную, но вместе с тем открытую и взаимодействующую с системой дополнительного образования детей, педагогическим коллективом детской музыкальной школы и другими системами окружающего мира.

В качестве системы мы будем рассматривать семью обучающегося как автономную саморегулирующуюся единицу, которая в то же время, не теряя своей независимости и самостоятельности, входит в контакт и взаимодействие с учреждением дополнительного образования детей – с музыкальной школой и ее педагогическим коллективом. В музыкальном образовании на всех уровнях *культурологический подход* предполагает приобщение человека к музыкальной культуре, формирование и удовлетворение его эстетических потребностей в сфере искусства в целом и музыки в частности. Культурологический подход сущностно очень близок к тем разделам педагогики в сфере искусства, которые имеют дело с эстетическими проявлениями человеческого духа – музыкой и живописью. Этот подход предполагает отношение к педагогу-музыканту как к наставнику и «проводнику» личности маленького музыканта в мире музыки. Кроме того, этот

подход провозглашает ценность культуры для самообразования, развития креативности личности, гуманизации взаимоотношений участников образовательного процесса. «Культуросообразное воспитание – это воспитание, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие ребенка как творческой личности» [3, с. 12].

Опора на основные положения культурологического подхода позволяет решать задачи воспитания и развития личности средствами культуры, в данном случае – музыкальной культуры и музыкального искусства. Здесь прослеживается необходимость осознания будущим специалистом своего места и собственной значимости в культуре как социальной миссии своей деятельности. Отсюда вытекают высокие требования к профессиональным качествам педагога, его нравственности и духовности. Формируется запрос на разработку актуальных педагогических теорий, отвечающих современной культурной ситуации в социуме и системе музыкального образования. В необходимости формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с родителями обучающихся видится решение данной педагогической проблемы. Дополнительно в рамках формирования данной профессиональной способности повышается общекультурный уровень личности. Это положительно сказывается на повышении качества всех сторон образовательных отношений. Сформированная способность педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся детской музыкальной школы является одним из важных показателей профессиональной педагогической культуры молодого специалиста и потенциалом для успешной работы по избранной специальности.

Принцип культуросообразности образования разработан в трудах К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, В.П. Острогорского и др. Культурологический подход в педагогике профессионального образования детерминирует подготовку будущего специалиста, педагога с определенной профессиональной культурой. Данный подход обусловливает понимание системы образования как феномена культуры. Культурологический подход позволяет поставить в центр образовательного процесса будущего педагога-музыканта и обучать его как будущего субъекта взаимоотношений с родителями, поддерживать его положительные личностные качества и творческую самобытность, взращивать его саморегулирующие и самопреобразующие функции. Благодаря данному подходу происходит становление «человека культурного» в его гуманистически-культурной целостности.

Таким образом, рассматриваемый нами подход приводит к пониманию того, что во взаимодействии педагога и его воспитанников воплощается музыкальная культура, которой все участники образовательного процесса, включая родителей, все стороны образовательных отношений должны овладеть и проникнуться. Так, педагог-музыкант вводит в музыкальную культуру не только своих учеников, но и их родителей, привнося музыкальную культуру в жизнь семьи. Это особенно касается тех взрослых, которые не имеют музыкального образования, достаточного слухового опыта, музыкально-слуховых представлений и никогда не посещали музыкальную школу или хотя бы музыкальные кружки. Формирование способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся изучалось нами с позиций *синергетического подхода*, который предполагает исследование всех феноменов как самоорганизующихся систем во всем их противоречии на разных стадиях развития. Синергетический подход рассматривает самоорганизацию и саморегуляцию педагогических процессов путем влияния разнонаправленных факторов (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, О.Н. Федорова и др.). Ключевое место при применении данного подхода к формированию способности будущего педагога-музыканта взаимодействовать с семьями обучающихся отводится саморазвитию индивида во всей нелинейности и инвариантности этого процесса [4].

На первый план выходит стимулирование личностных склонностей и потенциальных возможностей студента для его саморазвития и самообразования через нахождение гуманных и наиболее действенных способов созидания и «самостроительства» своей личности. Синергетический подход созвучен творческому началу музыкального образования с его противоречиями и парадоксами, творческим формам самовыражения будущего педагога-музыканта в его практической деятельности. Синергетический подход предполагает бесконечную эволюцию всех участников процесса, возможность выбора стратегии саморазвития и содержания профессиональных качеств педагога для построения своей судьбы, также синергетический подход детерминирует выбор педагогом педагогических технологий, форм и видов работы с семьей обучающихся, которые характеризует недирективность. Отчасти все педагогические процессы имеют определенное целеполагание и четкое планирование, но вместе с тем проходят в естественной среде с элементами случайности и стихийности. Следует отметить продуктивность применения идей синергетики к формированию способности будущего музыканта взаимодействовать с родителями как частный случай управления образовательным процессом в музыкальном колледже. Синергетический подход ценен для образования своей многовариантностью, которая лежит в основе индивидуализации образования, поиска студентом собственного пути самоопределения и осознания своей уникальности. Идеи самоорганизации, заложенные в синергетике, предполагают опору на свои внутренние потенциальные возможности. В нашей работе данное положение родственно установке на профессиональное саморазвитие студента в процессе обучения в музыкальном колледже и в будущей профессиональной деятельности.

Для исследования формирования способности студента музыкального колледжа к взаимодействию с семьями обучающихся оказались продуктивными идеи *аксиологического* подхода (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, П.Г. Щедровицкий и др.). Данный подход лежит в основе гуманистического направления в педагогике, провозглашающего человека главной ценностью. В отечественной педагогике личность ребенка рассматривается приоритетом в развитии общества, высшей ценностью для взрослых – родителей и педагогов.

Сердцевиной педагогической аксиологии является обучение человека отличать положительное и деструктивное с позиций нравственных ценностей, правильно реагировать на вызовы окружающей действительности и противостоять негативным проявлениям извне. Нравственные ценности являются основополагающими конструктами, которые чрезвычайно актуальны для сферы подготовки будущего педагога-музыканта, поскольку студенту в своей предстоящей профессиональной деятельности необходимо приобщать детей и их родителей к духовно-нравственным ценностям средствами музыки. Данные ценности можно обозначить как триаду «Истина, Добро и Красота», которую осваивают дети в процессе получения музыкального образования. Гармония, эстетика, эмоциональность и эмпатия – эти и другие нравственные ценности заложены в самой сути музыкального искусства [5].

Таким образом, педагог-музыкант в сотрудничестве с родителями развивает аксиосферу личности каждого учащегося, обеспечивает условия его личностного роста, в этом заключается педагогический профессионализм, который в процессе работы будет нарабатывать педагог-музыкант: «Аксиология музыкально-педагогического образования – это интерпретация его как мира музыкально-педагогических ценностей, в котором музыка является носителем ценности и объектом познания, а учитель и ученики – коллективным субъектом познания. В процессе субъектно-объектных отношений и межсубъектных отношений образуется музыкально-педагогическая аксиосфера, в которой рождаются, утверждаются и функционируют музыкально-педагогические ценности» [6, с. 20].

В исследовании процесса формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся использовались частнонаучные подходы, которые применяются в определенной области знаний для исследования узкоспециальных явлений, имеющих характерные особенности.

Одним из таких подходов является *деятельностный подход*. В отечественной психолого-педагогической науке деятельностный подход разрабатывали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др. С точки зрения данного подхода организация образовательного процесса должна стимулировать активную познавательную субъектную позицию ученика. Постепенно, но целенаправленно определяются цели, логика и совокупные процессы по реализации и рефлексии субъектом своей деятельности. Через призму деятельностного подхода мы рассматриваем образовательный процесс в музыкальном колледже, где студент активно включен в деятельность по формированию своих профессиональных качеств, в частности, способности к взаимодействию с родителями своих будущих учеников. Общеизвестно положение, провозглашаемое деятельностным подходом, о том, что любые способности развиваются лишь в деятельности. В процессе взаимодействия с семьями обучающихся как в отдельном виде педагогической деятельности происходят изменения личности педагога через совершенствование его компетентности и личности родителей через повышение уровня их педагогической культуры. В обоих случаях развитие происходит благодаря рефлексии, в итоге все субъекты в процессе педагогического общения меняются. На основе взаимного уважения и доверия повышается качество всех сторон образовательных отношений.

В контексте нашего исследования деятельностный подход тесно связан с другим частнонаучным подходом – *компетентностным* (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак и др.). Компетентностный подход занимает особое место в педагогике профессионального образования, он тесно связан с практической деятельностью будущего молодого специалиста. Компетентностный подход отражает социально-экономическую ситуацию в обществе, государственный заказ, коррелирует с необходимостью обновления содержания образования в соответствии с требованиями времени и актуальными тенденциями развития дополнительного образования детей. В контексте нашего исследования компетентностный подход заключается в формировании способности студента музыкального колледжа к взаимодействию с родителями обучающихся, шире – в приобретении навыков самостоятельно решать возникающие проблемы на основе разумности, выработанной молодым специалистом в ходе освоения содержания образования. Компетентностный подход предполагает формирование у студента универсального алгоритма действий, потенциально помогающего ему в выполнении должностных обязанностей, профессиональной деятельности, в выстраивании поведения в различных социальных ролях. В нашей работе представлена педагогическая модель формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с семьями обучающихся как ведущей профессиональной компетенции, которой должен обладать студент к окончанию музыкального колледжа.

Личностно ориентированный подход направлен на актуализацию личности, ее саморазвитие, создание условий и педагогических ситуаций, открывающих новые грани и позволяющих раскрыть свою личностную уникальность. Личностно ориентированный подход воплощен в трудах В.В. Серикова, С.В. Белова, В.И. Данильчука. Он объективируется в особой организации образовательного процесса, эффективность которого определяется уровнем личностного разви-

тия обучающегося. Личностно ориентированное обучение родственно таким понятиям, как индивидуализация обучения, собственная траектория развития, индивидуальный учебный план. Во главе этого подхода – стимулирование собственных мотивов и устремлений личности с отсылкой к самоанализу, от всего этого зависит успешность обучения студента и эффективность овладения профессиональными знаниями. Личностно ориентированный подход в подготовке студента музыкального колледжа проявляется в создании ситуаций личностного утверждения и самоакцентуации будущего педагога-музыканта. Это все проявляется через опору на личностный опыт студента, его субъектность, жизненную позицию и профессиональные установки и принципы. Студент, который сам имеет опыт личностно ориентированного обучения в системе профессионального образования, может реализовать этот подход в работе со своими воспитанниками. Личностно ориентированный подход выходит за рамки профессионального образа будущего педагога-музыканта. Приобретенные им навыки должны распространяться на применение такого подхода к личности обучающегося музыкальной школы, на его родителей, с признанием уникальности и ценности личностных проявлений, эмоций, качеств и склонностей всех участников образовательных отношений. Применение личностно ориентированного подхода максимально широко и разнообразно будит педагогическую мысль и рефлексию молодого специалиста, заставляет анализировать процесс обучения каждого ребенка и искать наиболее эффективные пути его музыкального развития с включением семей обучающихся. Личностно ориентированный подход комплементарен самой сути музыкального образования, ориентированного на беспрецедентную степень индивидуализации обучения и взращивания самобытной творческой индивидуальности личности ребенка по сравнению с массовостью системы общего образования с заложенным в ней стремлением к унификации и социализации детей и подростков в школе [7].

Таким образом, методологическая база исследования проблемы формирования способности будущего педагога-музыканта к взаимодействию с родителями обучающихся в музыкальной школе основывается на принципе дополнительности, провозглашающем идею полифонии различных методологических подходов и парадигм, что позволяет рассмотреть изучаемый феномен и возможности его формирования многомерно, с разных точек зрения. Основополагающее значение для разработки педагогической концепции подготовки студента музыкального колледжа к работе с родителями музыкально одаренных детей имели положения *системного, культурологического, синергетического и аксиологического, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного* подходов.

Библиографический список

1. Пургина Е.И. *Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке*: учебное пособие. Екатеринбург, 2015.
2. Аверьянов А.Н. *Системное познание мира: Методологические проблемы.* Москва, 1985.
3. Бондаревская Е.В. *Образование в поисках человеческих смыслов.* Ростов-на-Дону, 1995.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее*. Москва, 2006.
5. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
6. Щербакова А.И. *Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
7. Демкович В.И., Рачковская Н.А. Детское творчество как средство развития одаренности детей дошкольного возраста. *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований:* сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3 т. Москва, 2020: 125 – 131.

References

1. Purgina E.I. *Metodologicheskie podhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoj nauke*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2015.
2. Aver'yanov A.N. *Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problemy.* Moskva, 1985.
3. Bondarevskaya E.V. *Obrazovanie v poiskah chelovecheskih smyslov.* Rostov-na-Donu, 1995.
4. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Osnovaniya sinergetiki: Chelovek, konstruiruyuschij sebya i svoe buduschee*. Moskva, 2006.
5. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
6. Scherbakova A.I. *Aksiologicheskaya podgotovka uchitelya muzyki na sovremennom `etape*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. Demkovich V.I., Rachkovskaya N.A. Detskoe tvorchestvo kak sredstvo razvitiya odarennosti detej doshkol'nogo vozrasta. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskih, psihologo-pedagogicheskih i pedagogicheskih issledovanij:* sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "XV Levitovskie chteniya": v 3 t. Moskva, 2020: 125 – 131.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-308-310

Omarova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Culture, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuriyatxady@mail.ru*

Magomedov O.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sports Disciplines and Martial Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuriyatxady@mail.ru*

THE PROBLEM OF SETTING PEDAGOGICAL GOALS IN THE TECHNOLOGY OF TEACHING PHYSICAL CULTURE LESSONS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article highlights some aspects of the problem of setting pedagogical goals in the technology of teaching physical education lessons in general education schools. At the same time, special attention is paid to the modernization of physical education in schools in the region such as the Republic of Dagestan. The article discusses problems that the modernization of physical education in schools in the region should solve at the current stage of schooling. The authors cite the results of a questionnaire of physical education teachers on the problems of setting pedagogical goals in the technology of teaching physical education lessons in general education schools of the Republic of Dagestan. The authors conclude that the analysis of questionnaire materials on the problem of the development of physical culture lessons indicates a lack of competence of teachers in these issues. The results determine the need to strengthen the training of future physical teachers.

Key words: **didactic difficulties, goal, goal setting, pedagogical technology, physical culture, teacher.**

Н.М. Омарова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nuriyatxady@mail.ru*

О.М. Магомедов, *канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nuriyatxady@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПОСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В настоящей статье освещены некоторые аспекты проблемы постановки педагогических целей в технологии преподавания уроков физической культуры в общеобразовательных школах. При этом особое внимание уделяется модернизации физического образования в школах такого региона, как Республика Дагестан. В статье рассматриваются те проблемы, которые на современной стадии развития школьного образования должна решить модернизация преподавания физической культуры в школах региона. Авторами приводятся результаты анкетирования педагогов физической культуры по проблемам постановки

педагогических целей в технологии преподавания уроков физической культуры в общеобразовательных школах Республики Дагестан. Авторы делают вывод о том, что анализ материалов анкетирования по проблеме разработки целей и задач уроков физической культуры указывает на недостаточную компетентность педагогов в данных вопросах. Полученные результаты детерминируют необходимость усиления профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в обозначенных вопросах.

Ключевые слова: **дидактические затруднения, цель, целеполагание, педагогическая технология, физическая культура, преподаватель.**

Современный этап развития образования характеризуется процессами радикального его реформирования. Государство и общество осуществляют переход от одной социальной системы к другой. Традиционные для многих десятилетий социальные ценности уже не являются таковыми, а новые находятся на стадии становления, всё ещё конкретизируются и однозначно не воспринимаются.

В России принята и реализуется государственная программа «Развитие образования» на 2018 – 2025 годы, главной целью, которой является развитие системы образования в интересах формирования гармонически развитой, социально активной, творческой личности. Выполнение программы ориентировано на достижение одиннадцати (двенадцати) подцелей [1]. Национальная доктрина образования Российской Федерации ориентирует директивные документы, регламентирующие цель, задачи, содержание и организационно-методические составляющие учебно-воспитательного процесса, на формирование у учащихся образовательных, воспитательных и развивающих задач.

В современной системе преподавания физической культуры в общеобразовательных школах произошли существенные изменения: формируются новые подходы к определению целей и принципов обучения, расширяются границы и содержание физкультурного образования, создаются рабочие программы и учебно-методические пособия [1 – 9]. Как отмечает А.В. Власов и др. [4], процесс преподавания физической культуры в общеобразовательных школах в настоящее время претерпевает ряд весьма характерных видоизменений, в процессе которых смещаются акценты, связанные с необходимостью формирования у учащихся разнообразных знаний и умений в области физической культуры, которые позволили бы им самостоятельно планировать свои занятия по физической культуры с целью подержания оптимальной физической формы (табл. 1).

Таблица 1

Изменения в процессе преподавания физической культуры в школе

Тенденции	Краткая характеристика
Усиление образовательной направленности педагогического процесса	Происходит за счёт включения в содержание учебного материала, отобранного в соответствии с выявленными интересами к нему со стороны школьников и в первую очередь к материалу по основам знаний и способам физкультурной деятельности [4, с. 18]
Увеличение количества заданий	Требует самостоятельного выполнения части заданий в домашних условиях, подразумевает расширение сферы самоконтроля над процессом индивидуального физического развития и собственной физической подготовленностью
Изменения в планировании учебного материала	Планирование занятий по физической культуре должно производиться с учётом принципа межпредметных связей, посредством его распределения в содержание уроков физической культуры, уроков по другим общеобразовательным предметам, а также при выполнении учащимися самостоятельных заданий [4 – 6]

Далее в ходе планирования содержательной стороны занятий по физической культуре и разработки методики её преподавания предполагается распределять и знания и физические упражнения на следующие виды (табл. 2).

Таблица 2

Основные дидактические линии, в соответствии с которыми необходимо распределять занятия по физической культуре

Виды знаний и упражнений	Характеристика
Система знаний в области физической культуры	
Индивидуально-ориентированные знания	Формируют у учащихся представления, касающиеся индивидуальных физических качеств и особенностей школьников, возможностей их развития и коррекции в процессе занятий физическими упражнениями, а равно и принципов учёта индивидуальных особенностей при организации индивидуального досуга и в процессе учебно-трудовой деятельности
Предметно-методические знания	Формируют у школьников представления об особенностях выбора средств и методов обучения двигательным действиям и воспитания физических качеств, организации форм занятий с использованием методов контроля и тестирования при их регулярном проведении
Общеобразовательные знания	Формируют у обучающихся представления о физической культуре и ее функциях, средствах, методах и формах организации
Система физических упражнений	
Индивидуально-профилированные физические упражнения и	Освоение и использование учащимися таких упражнений в самостоятельных формах занятий связано с непосредственным удовлетворением их личных интересов в занятиях двигательной активностью, коррекцией телосложения и формированием осанки, а также организацией досуга
Прикладно-профилированные физические упражнения	Освоение и использование обучающимися упражнений и действий, которые можно отнести к данной категории, позволяют обеспечивать направленное воздействие на повышение функциональных возможностей отдельных систем организма и воспитание отдельно взятых физических качеств в ходе самостоятельных форм занятий
Общеразвивающие физические упражнения	Их освоение и использование обеспечивает всесторонность физического развития учащихся и повышение общей физической подготовленности последних [4; 7 – 8]

В основе современного ФГОС лежит системно-деятельностный подход, что означает отход от репродуктивного обучения к другим образовательным технологиям, в полной мере обеспечивающим достижение целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся [1; 9].

Особую актуальность приобретает проблема цели и целеполагания в связи с углублением реформ образования, когда свобода выбора средств, форм, методов и других составляющих педагогической системы предоставлена школе, учащимся и учителям. Учащиеся и их родители определяют тип образовательного учреждения, содержание образования, его структуру и продолжительность обучения. Учитель вправе (в пределах базисного учебного плана и Федерального государственного образовательного стандарта преподаваемой им дисциплины) выбирать содержание и технологию учебно-воспитательного процесса. Затруднения, о которых идет речь в настоящей работе, порождены относительной новизной подхода к организации и реализации учебно-воспитательного процесса по дисциплине. В данном случае – это теория и практика педагогической технологии в преподавании физической культуры в общеобразовательных школах РД. Его эффективное осуществление сопряжено с потребностью в разработке и обосновании такой педагогической системы, реализация которой приводит к безусловному достижению цели преподаваемой учебной дисциплины.

Педагогическая технология структурирована из определенного набора инвариантных ее составляющих, которые в совокупности и во взаимосвязи образуют «технологичность» преподавания физической культуры, на примерах учащихся 5-х классов [3, с. 20].

Одним из основных и изначальных компонентов технологии – это целеполагание. Имеется в виду процедура, ориентированная на определение конечных, промежуточных и текущих целей преподавания физической культуры в 5 – 11-х классах общеобразовательных школ РД.

Полагается, что такие цели должны быть достигнуты в ходе ее реализации непосредственно на уроках. Трактовки о реализации технологического подхода к преподаванию уроков физической культуры в 5 – 11 классах и целеполагания как одного из инвариантных его компонентов требуют, чтобы учитель имел соответствующее представление о системе целей данного педагогического явления. Особенностью дидактической (текущей) цели является ее конкретность, выражающаяся в точной формулировке образа предполагаемого результата, который планируется достичь в рамках 45 минут. Правильность постановки цели проверяется возможностью подбора показателей, подтверждающих ее достижение. Только убедившись в том, что цель диагностируема, можно приступать к постановке задач.

В ходе проведения анкетного опроса по постановке дидактической цели по предмету «Физическая культура» среди учителей общеобразовательных школ Республики Дагестан, были выявлены следующие результаты. Анкета содержала вопрос о том, существует ли нормативно установленная (принятая) и конкретно

сформулированная педагогическая цель уроков физической культуры в общеобразовательных школах Республики Дагестан.

Были получены следующие ответы:

- 97 чел. (78,03%) подтвердили наличие нормативно установленной и конкретно сформулированной педагогической цели физической культуры.
- 16 учителей (11,91%) отрицают ее существование,
- 10 человек (9,16%), вообще не смогли отвесить на этот вопрос.

С поиском ответов на следующий вопрос анкеты о том, какой документ содержит конкретно сформулированную цель уроков физической культуры, наметились тенденции к дифференциации уровня компетентности респондентов. Определенная часть опрошенных учителей в качестве источника, где изложена упомянутая цель, указали на несколько документов, количество которых колеблется между цифрами 1 – 10. Есть случаи, когда вместо документа называют принципы или подходы к организации учебного процесса (дифференцированный подход, наглядность).

Большая группа из 81 человек (65,32%) – «видят» в качестве источника, где содержится педагогическая цель предмета «Физическая культура», поурочные планы, разрабатываемые самими респондентами. С одинаковой частотностью (10 и 11 чел.) допускается возможность содержания цели в учебнике (8,06%), 22 чел. (17,74%) – в тематическом плане уроков физической культуры для того или иного класса. Следующая, наименьшая по численности группа учителей «видят» цель уроков в государственном образовательном стандарте и обязательном минимуме содержания общего образования по образовательным областям и линиям.

Известно, что целевая установка учебного предмета должна быть отражена в учебной программе, утверждаемой федеральным органом исполнительной власти в области образования. На данный источник указали 74 чел. (59,67%).

Большинство из них одновременно с учебной программой в качестве такого источника считают учебник, ФГОС, а также учебно-методические материалы, разрабатываемые непосредственно самими педагогами (тематический, поурочный планы). Исследование показывает затруднения педагогов в дифференцировке целевой установки, содержащиеся в директивных документах и ее интерпретации (обработка для разработки дерева цели – системы подцелей, конкретизация, формулировка, уточнение и т.д.) учебно-методической документации преподавания уроков физической культуры. Эти материалы свидетельствуют о существующем разночтении в понимании и толковании педагогической цели по предмету «Физическая культура» в социальном заказе государства и практикой ее реализации в конкретных учреждениях образования.

Абсолютное большинство учителей – 110 человек (88,70%) – «видят» цель преподавания уроков физической культуры комбинированной, т.е. неким совокупным результатом, сочетающим в себе и образование (учить чему-то), и воспитание (воспитывать и развивать качества личности). Таким образом, ни один из опрошенных не выдвинул педагогические цели, только дидактические. Комбинированные цели оказались ориентированными на конечные результаты образовательно-воспитательного характера с тенденцией приоритетности развития учебно-познавательных умений, что отмечено 81 респондентом (65,32%).

Определенный интерес представляла проблема ключевых слов и выражений, с помощью которых учителя передавали информацию об ожидаемых результатах своей деятельности. Так, при описании цели преподаваемой дисциплины 78 чел. (62,90%) использовали существительные, обозначающие явление («формирование», «развитие», «осознание», «привитие», «совершенствование и др.); 28 чел. (22,58%) употребили существительное «формирование»; 15 чел. (12,09%) – существительное «осознание»; 14 чел. (11,29%) использовали словосочетания с глаголами: «научить» «развивать» и т.п.; 32 чел. (25,80%) – «добиться», «формировать»; 17 чел. (13,70%) употребили лексему «воспитать».

Материалы анкетирования, опроса и беседы с учителями по физической культуре свидетельствуют о слабой осведомленности в вопросах постановки педагогической цели преподаваемой ими дисциплины. Анализ причин подобного пробела, возможно, следует искать в дефиците конкретной информации по вопросам цели и целеполагания в учебниках и учебных пособиях по методике преподавания уроков физической культуры в 1 – 11-х классах, по которым готовят педагогов по специальности 44.03.01 Педагогическое образование с квалификацией «Учитель физической культуры» в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Основное педагогическое затруднение учителей начинается при дифференцировке общей цели на цели учебного года, его периодов и отдельных уроков. Анализ материалов анкетирования по проблеме общей цели уроков физической культуры указывает на недостаточную компетентность педагогов в вопросах ожидаемого конечного результата преподавания данной дисциплины. Эти и другие причины свидетельствуют о несформированности у учителей умения оперировать целями преподаваемой дисциплины, разрабатывать таксономию целей уроков физической культуры в общеобразовательных школах РД. Данный факт детерминирует необходимость усиления профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, в частности в вопросах, касающихся формирования умений разрабатывать цели и задачи, а также содержания уроков физической культуры с учётом современных тенденций и требований.

Библиографический список

1. *Развитие образования» на 2018 – 2025 годы*. Государственная программа РФ. Available at: https://pstu.ru/files/2/file/fpkp/gos/2019/Gosudarstvennaya_programma_RF_%C2%ABRazvitie_obrazovaniya%C2%BB_na_2018-2025_godi.pdf
2. Байбородова Л.В. и др. *Методика обучения физической культуре: 1 – 11 классы*. Москва, 2004.
3. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
4. Власов А.В. *Методика преподавания учебных знаний на уроках физической культуры с образовательной направленностью учащимся 7 – 8 классов средней школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
5. Минбулатов В.М., Неверкович С.С. *Педагогическая технология: Эволюция, сущность, опыт разработки*. Махачкала, 2000.
6. Новикова И.В. *Моделирование урока физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС ОО: подготовка, апробация, рефлексия*: учебно-методическое пособие. Саратов, 2017.
7. Омарова Н.М. *Системно-структурное построение учебно-воспитательного процесса*. Программа спецкурса. Махачкала, 2003.
8. Хайрутдинов Р.Р. *Физическая культура. 1 класс*: технологические карты уроков по учебнику В.И. Ляха. II полугодие. Волгоград, 2012.
9. Абдулаева М.А. *Технологический подход к нравственному воспитанию младших школьников на уроках чтения*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2007.

References

1. *Razvitie obrazovaniya» na 2018 – 2025 gody*. Gosudarstvennaya programma RF. Available at: https://pstu.ru/files/2/file/fpkp/gos/2019/Gosudarstvennaya_programma_RF_%C2%ABRazvitie_obrazovaniya%C2%BB_na_2018-2025_godi.pdf
2. Bajborodova L.V. i dr. *Metodika obucheniya fizicheskoj kul'ture: 1 – 11 klassy*. Moskva, 2004.
3. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva, 1989.
4. Vlasov A.V. *Metodika prepodavaniya uchebnyh znanij na urokah fizicheskoj kul'tury s obrazovatel'noj napravlennost'yu uchaschimsya 7 – 8 klassov srednej shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Minbulatov V.M., Neverkovich S.S. *Pedagogicheskaya tehnologiya: `Evolyuciya, suschnost', opyt razrabotki*. Mahachkala, 2000.
6. Novikova I.V. *Modelirovanie uroka fizicheskoj kul'tury v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS OO: podgotovka, aprobaciya, refleksiya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov, 2017.
7. Omarova N.M. *Sistemno-strukturnoe postroenie uchebno-vospitatel'nogo processa*. Programma speckursa. Mahachkala, 2003.
8. Hajrutdinov R.R. *Fizicheskaya kul'tura. 1 klass*: tehnologicheskie karty urokov po uchebniku V.I. Lyaha. II polugodie. Volgograd, 2012.
9. Abdulaeva M.A. *Tehnologicheskij podhod k nravstvennomu vospitaniyu mladshih shkol'nikov na urokah chteniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.04.21

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-310-314

Popova E.N., *senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: elenapopova59@yandex.ru*
Kopylova P.A.*., senior teacher of the DO, Department of Russian Language, Law Institute, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: kpafiles@gmail.com*

COMBINATION OF INTERACTIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING WITH A COMMUNICATIVE APPROACH TO THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses the use of interactive methods and technologies of distance learning for the development of communicative competencies in the study of Russian as a foreign language; the educational opportunities of distance learning are analyzed. The issues of integration of

this type of teaching foreign languages in higher education institutions are considered, educational opportunities of Internet resources are presented on the example of studying Russian as a foreign language. The conceptual provisions of communicative approaches to distance learning are described. The paper analyzes the basic requirements that must be observed in the development of distance learning methodology for the course "Russian as a foreign language". It has been established that the advantage of distance learning resources lies in the fact that the teacher, if necessary, can make additions and changes to its content, and printed publications, unlike electronic resources, cannot be corrected during the educational process. It has been proved that the use of a distance learning system while teaching Russian as a foreign language is a big breakthrough in teaching foreign students who are unable to attend classrooms for good reasons and gain knowledge in the traditional way.

Key words: **communicative method, interactive methods, distance learning, Russian as a foreign language, Internet resources, foreign students.**

Е.Н. Попова, *доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: elenapopova59@yandex.ru*
П.А. Копылова, *ст. педагог ДО, юридический институт РУДН, г. Москва, E-mail: kpafiles@gmail.com*

СОЧЕТАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассмотрено применение интерактивных методов и технологий дистанционного обучения для развития коммуникативных компетенций при изучении русского языка как иностранного; проанализированы образовательные возможности дистанционного обучения. Рассмотрены вопросы интеграции такого вида обучения иностранным языкам в учреждениях высшего образования, представлены образовательные возможности интернет-ресурсов на примере изучения русского языка как иностранного. Описаны концептуальные положения коммуникативного подхода к дистанционному обучению. Проанализированы основные требования, которые нужно соблюдать в процессе разработки методики дистанционного обучения курсу «Русский язык как иностранный». Установлено, что преимущество дистанционных ресурсов обучения заключается в том, что в его содержание преподаватель при необходимости может вносить дополнения и изменения, а печатные издания, в отличие от электронных ресурсов, нельзя корректировать в ходе учебного процесса. Доказано, что использование системы дистанционного обучения во время преподавания русского языка как иностранного – это большой прорыв в обучении иностранных студентов, которые не имеют возможности присутствовать в аудиториях по уважительным причинам и получать знания традиционным способом.

Ключевые слова: **коммуникативный метод, интерактивные методы, дистанционное обучение, русский язык как иностранный, интернет-ресурсы, иностранные студенты.**

Необходимость совершенного владения языками ни у кого не вызывает сомнений, а найти наиболее эффективные пути и методы изучения языка, добиться того, чтобы процесс усвоения знаний был интересным и необременительным, – постоянная проблема, над которой работают ученые, преподаватели высших учебных заведений, учителя колледжей, лицеев, школ.

Вместе с тем в связи с интенсивным развитием ИКТ в последние десятилетия произошли глобальные изменения не только в научно-технической сфере, но и в системе образования. Благодаря оснащению учебных заведений компьютеризированной техникой и возможностям доступа к глобальной сети Интернет в современном образовательном процессе появились и начали активно внедряться новые формы и технологии обучения.

Сегодня перед педагогами встает задача поиска таких форм обучения, методов и дидактических средств, которые интенсифицируют процесс обучения, повышают его эффективность. В исследованиях и публикациях последнего времени утверждается, что одним из наиболее действенных и результативных методов обучения иностранному языку является коммуникативный метод. Применение коммуникативного метода делает процесс обучения приближенным к процессу общения.

Привлечение иностранных студентов к обучению является одной из основных задач университетов нашей страны, поскольку свидетельствует о престижности заведения высшего образования и высоком уровне знаний, которые они предоставляют. В то же время это является сложной задачей, что обусловлено высоким уровнем конкуренции на рынке образовательных услуг. Столкнувшись с рядом проблем и трудностей в этом направлении, учреждения высшего образования вынуждены искать новые альтернативные пути решения поставленных перед ними задач. Поэтому в этих условиях преподаватели активно внедряют в образовательный процесс дистанционные формы обучения, которые могут быть эффективно использованы при изучении любых учебных дисциплин, в том числе и русского языка как иностранного. Дистанционное обучение дает возможность иностранцам получить образование в гибком режиме и изучать русский язык, находясь за пределами учебного заведения и не отрываясь от основной деятельности. В условиях пандемии коронавирусной инфекции проблема дистанционного изучения русского языка иностранными студентами стала особенно актуальной из-за отсутствия или несовершенства дистанционных учебных курсов в университетах.

В результате использования новейших педагогических технологий и методов дистанционное обучение обусловило возможность перехода на качественно иной уровень образования, сделав возможным обучение на расстоянии. Этот факт требует особого внимания, ведь увеличение экспорта образовательных услуг является ключевым направлением работы как учреждений высшего образования во всей стране, так и каждого университета в частности.

Цель статьи – выяснить образовательные возможности коммуникативного подхода к изучению русского языка как иностранного (РКИ) при сочетании интерактивных методов обучения и технологий дистанционного обучения (ДО).

Выбор методов обучения (чисто вербальных или аудиовизуальных) является чрезвычайно важным и актуальным в современной методике преподавания РКИ. Чтобы определиться с ними, надо понимать, что каждое занятие по языку должно решать определенный круг вопросов и задач.

Во-первых, это актуализация и проверка предварительно изученного материала (лексического, грамматического и др.) на коммуникативном уровне.

Во-вторых, каждый урок предусматривает представление определенного объема нового языкового и страноведческого материала, который погружает студентов в бытовые и жизненные ситуации, исторические события и географические реалии, в литературу и культуру.

В-третьих, обязательным для успешного и плодотворного проведения занятия является эмоциональный контакт между преподавателем и студентами, между самими студентами, который обеспечивает взаимопонимание и сотрудничество, что создает основы для раскрытия индивидуальных способностей и возможностей каждой личности.

Также не обойтись на уроках РКИ без языка-посредника. Это может быть английский язык, а если студенческий контингент по языковому признаку одноroден – соответствующий национальный язык. Объяснения на родном языке значительно облегчают и ускоряют понимание и восприятие ими иностранного слова, понятия. Чрезвычайно полезным является поиск общих или, наоборот, противоположных языковых явлений в обоих языках. Однако не стоит злоупотреблять использованием языка-посредника, он должен служить лишь толчком для активизации речевой деятельности.

Одной из самых распространенных форм коммуникативного подхода в обучении является диалог, особенно на начальном этапе. Работа парами является понятной, доступной для всех студентов, независимо от уровня их подготовки, а главное – результативной. Общение в воображаемых ситуациях («знакомство», «встреча») уже после первых реплик предполагает разное развитие в разных парах. Таким образом, можно наблюдать, как одна ситуация переходит в другую, предопределяя употребление новой лексики, грамматических форм. Преимущества коммуникативного метода очевидны, ведь в живом общении быстрее и надежнее закрепляются все языковые навыки. Студенты освобождаются от сухого и безотносительного принципа обучения: теория – грамматика – упражнения на закрепление [1].

Коммуникативный подход тесно связан с интерактивными методами обучения, которые предусматривают взаимодействие всех его субъектов. Никто не должен оставаться сторонним наблюдателем в учебном процессе. Понятно, что кто-то в интеракции будет более активным или увлечется индивидуальной работой; кто-то будет больше наблюдать, особенно, если будет чувствовать недостаток опыта или знаний. В таком случае преподаватель, который руководит этой работой и направляет ее, всегда может предоставить студентам соответствующие языковые знания по традиционным методам. Интерактивные методы чрезвычайно гибкие, их применение способствует раскрытию личности каждого студента через совместную познавательную коммуникативную деятельность, сотрудничество и взаимопомощь.

Интерактивные методы предусматривают максимальное углубление студентов в речевой процесс, стимулируют умственную деятельность, подключают

воображение и фантазию и, главное, делают процесс обучения интересным, творческим.

По мнению исследователей [2], интерактивные методы надо вводить постепенно, некоторые из них (метод ПРЕС, «уча, учусь», «кресло автора», метод дискуссий) целесообразно использовать, когда студенты достаточно уверенно чувствуют себя в русскоязычной среде. На начальном этапе обучения творческие способности хорошо развиваются через игровые лингвистические задания. С удовольствием студенты разгадывают и сами делают попытки составить кроссворды, ребусы, проводят викторины; работают с грамматическим материалом «Лови ошибку», «Найди лишнее». Интерактивная работа всегда должна быть на обычных занятиях: взаимопроверка словарных диктантов, умение задать вопросы, выполнение заданий по принципу «кто быстрее». Эта работа повышает самооценку студентов, создает атмосферу успеха и является ступенькой для применения в дальнейшем более сложных методов, а также для пробуждения интереса и формирования мотивации к изучению русского языка. Главное, что положительные эмоции способствуют усвоению речи.

Очень важным в современных условиях является использование педагогических инноваций в практической работе. Сегодня в вузах практикуют тестовые задания. Студенты охотно их выполняют, активизируя свои знания по всем разделам лингвистической, страноведческой и социокультурной подготовки. Обычно создавать тесты преподаватели вынуждены самостоятельно, проявляя незаурядные способности и фантазию. Тесты включают различные задачи, в которых требуется вставить пропущенное слово; заменить неправильно употребленное слово; заменить слово синонимом; заменить слово антонимом; прочитать незнакомый текст и задать к нему вопросы.

Однако при сдаче этих тестов возможны недостатки, которых нужно избегать, а именно: нечеткая формулировка задач, которая приводит к двусмысленности; варианты ответов не всегда соответствуют условию задания; многословие формулировок; выбор ответов, которые наталкивают на простое отгадывание; использование в условиях заданий и вариантах ответов слов, лексическое значение которых неизвестно студентам.

Преподаватель должен быть настоящим профессионалом, который сам постоянно учится, наблюдает, экспериментирует, находит лучшие варианты, методы и технологии работы со студентами в аудитории и за ее пределами.

Однако тесты как письменный метод проверки знаний и возможностей студентов недостаточно информативны и обычно мало что могут сказать о настоящем уровне владения языком: слишком большой процент простого отгадывания правильного ответа, а способность к коммуникативности тесты вообще практически не отражают. Тесты не имеют четко выраженного развивающего потенциала.

В практическом курсе изучения РКИ невозможно охватить все грамматические явления языка. Происходит отбор тех языковых категорий, которые являются наиболее необходимыми в этой ситуации, а также для вхождения в другие ситуативные отношения. Скажем, наряду с произношением звуков приходится почти одновременно знакомить студентов с чередованием гласных и согласных в русском языке, ведь для правильного построения словосочетаний и предложений это явление является чрезвычайно важным. Ознакомление студентов с конструкциями, содержащими предлоги с, за, к, от, под, около, у, о, на начальном этапе изучения РКИ также положительно влияет на развитие их коммуникативной компетенции. Правильное употребление глагольного времени, понимание категории рода (для тех слушателей, в родном языке которых эта категория отсутствует), – все это постепенно усваивается и вплетается в канву интерактивных уроков [3]. Также и на письме нетрудно усвоить некоторые особенности русского правописания – достаточно напоминать о них в процессе письменных заданий.

Таким образом, интерактивные методы при коммуникативном подходе не предусматривают полного и системного изучения фонетики, морфологии, синтаксиса, однако дают возможность студентам свободно и комфортно чувствовать себя во всех ситуациях устной и письменной речи, вооружают их необходимыми знаниями и умениями. Конечно, легче будет тем студентам-иностранцам, которые знают кириллические знаки письма, ведь не нужно будет тратить лишних усилий на их усвоение во время чтения и письма.

Значительно повысить заинтересованность студентов и расширить границы языковой компетенции позволяют современные ИКТ и дистанционные технологии обучения. Дистанционное обучение РКИ, по мнению исследователей [4], должно происходить на основе коммуникативного подхода к обучению и основываться на таких концептуальных положениях:

– в центре педагогического процесса должен быть конкретный иностранный студент, его учебно-познавательная деятельность, осуществляемая согласно индивидуальной программе обучения;

– обучение строится на основе педагогического общения с преподавателем и коммуникативного взаимодействия студентов между собой;

– студент самостоятельно приобретает знания, используя новейшие педагогические технологии, повышающие мотивацию;

– контроль имеет систематический характер и построен на основе оперативной обратной связи.

Сейчас ДО является одной из тех отраслей образования, которые наиболее динамично развиваются. По мнению исследователей [5], ДО является информационно-образовательной системой удаленного доступа, которая основана на современных информационных технологиях. Соглашаясь с данным мнением, можно прийти к выводу, что традиционные формы обучения больше не способны полностью удовлетворять потребности в образовательных услугах, которые постоянно растут. В частности, это качество услуг, доступность обучения, стоимость и эффективность процесса получения образования. Поэтому совершенно очевидно, что внедрение ДО в образовательный процесс привело к существенным изменениям в преподавательской деятельности, что, в свою очередь, заставило кардинально пересмотреть специфику работы преподавателей.

Сравнивая ДО с традиционной формой занятий в преподавании иностранных языков, нельзя не отметить такие преимущества последней, как непосредственный контакт студента и преподавателя в процессе обучения. Однако, учитывая ситуации, в условиях которых иностранные студенты в силу определенных причин не могут посещать университет, стоит отметить, что дистанционная форма получения образования может стать оптимальной альтернативой.

При разработке методики ДО РКИ с использованием коммуникативного подхода важно учитывать следующие условия:

1) основным и самым результативным является непосредственное межличностное или «живое» общение, ведь оно является самым естественным способом обмена опытом деятельности для человека. Только во время «живого» общения преподаватель может использовать все каналы влияния на студента (визуальный, вербальный, невербальный и т.д.);

2) центральной фигурой в процессе обучения является преподаватель, ведь именно он играет роль непосредственного источника учебной информации;

3) «живое» общение происходит в основном на занятиях, поэтому важную роль играет регулярность их проведения (в идеале – ежедневно);

4) обучать нужно всем видам речевой деятельности, выделяя говорение как основной;

5) обучение должно происходить с использованием на уроках различных технических средств обучения, что даст возможность иностранным студентам прослушивать адаптированные и неадаптированные тексты и диалоги на русском языке, просматривать видеоролики различной тематики, налаживать контакты с носителями русского языка через Интернет;

6) для того, чтобы выучить русский язык, иностранным студентам нужно обладать огромным количеством информации дидактического и справочного характера. Обычно роль таких накоплений информации выполняют словари, грамматические справочники, учебники [6].

Поясняя последний пункт, следует отметить, что электронные словари, справочники, учебники дают возможность избежать недостатков печатного издания: в них можно разместить определенное количество задач разного типа, теоретическую информацию без ограничений объема, необходимые дополнения – схемы, таблицы, рисунки. Компьютерные технологии предоставляют несравненно больше возможностей для структурирования информации – ее можно соответствующим образом разместить, выделить с помощью шрифтов, цвета, графических средств. Электронные пособия предлагают также такую операцию, как справка или подсказка, что дает возможность вспомнить забытый материал, то есть электронные пособия выполняют функции рабочей тетради и контролера [7].

Отметим, что авторы курсов ДО РКИ должны иметь прагматические и лингвистические цели в планировании задач для взаимодействия студент – студент. Коммуникативные цели должны сосредоточиться на структуре и интерпретации языкового значения, в то время как некоммуникативные цели – исключительно на форме. Лингвистические задачи должны предлагать иностранным студентам возможности для развития языковой и коммуникативной компетенций.

В лингводидактике интернет-ресурсы расширили возможности создания языковой среды, предоставив неограниченный доступ к источникам оригинального вещания. В сети Интернет существуют поисковые серверы, посредством которых можно найти почти всю необходимую информацию, ведь практически каждая веб-страница содержит ссылки на другие страницы и ресурсы и то, чего нет на одной странице, почти всегда найдется на какой-то другой. Электронная почта значительно облегчает работу как преподавателя, так и студента. Курс или группа регистрируют свой почтовый ящик, а преподаватель рассылает любой необходимый материал. Произведения русских писателей даются без сокращений и адаптации, что дает возможность студенту почувствовать особенности языка: даже в том случае, если не все будет понятно, можно прочесть в электронных библиотеках. В социальных сетях можно вести переписку в режиме реального времени, общаться с носителями русского языка и, обучаясь и развивая свои возможности, испытывать удовольствие от такого общения.

Используя интернет-ресурсы, не стоит забывать об интерактивном подходе. Интернет дает возможность знакомиться с новыми разработками, работать со справочными материалами, студенты имеют возможность выбирать их, могут слышать речь носителей языка, прослушивая снова и снова и выделяя для себя самое важное. При выборе для обучения информационных технологий основная нагрузка в передаче и осмыслении информации переходит с вербальных средств на аудиовизуальные.

Среди распространенных современных информационных технологий можно выделить:

– блог-технологии – личная страница, где можно создавать, хранить различную по содержанию информацию, создавать свой круг общения и тем самым развивать разные виды речевой деятельности;

– технологию проекта – самостоятельно или под руководством преподавателя студенты занимаются решением определенной задачи, а затем защищают свою работу, демонстрируя не только уровень владения языком и понимания собеседника, но и страноведческие и другие предметные знания;

– технологию сотрудничества – совместная деятельность студентов в разных учебных ситуациях, когда они объединяются в группы для выполнения одной задачи, и каждый студент отвечает не только за себя, но и за других [8].

Интернет-ресурсы стали альтернативой обычным учебникам и в учебе играют определяющую роль на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка. Но для эффективного использования этих ресурсов необходимо иметь платформу, куда можно загружать любые аудио и видео, грамматические задания и тесты [9].

Одной из самых современных платформ поддержки дистанционного образования в России является Moodle. Прежде чем обогатить свой учебно-методический арсенал дистанционными курсами, преподаватель должен найти самое эффективное и удобное средство для их создания. Изучая платформу Moodle, преподаватель постепенно овладевает указанным программным обеспечением и понимает, почему именно эта платформа заслуживает изучения и освоения в первую очередь. Среди несомненных преимуществ Moodle необходимо отметить следующие:

– бесплатное распространение;

– интенсивная программная и техническая поддержка со стороны мирового сообщества;

– поддержка более 40 языков;

– возможность пользования различными системами управления базами данных;

– исключение возможности использования пароля третьим лицом без разрешения;

– не требует дополнительного программного обеспечения для работы;

– понятный интерфейс и простое обслуживание, управление и использование;

– возможность создания разнообразных оформлений веб-сайта или отдельных дистанционных курсов;

– встроенный визуальный редактор с возможностью копирования и вставки текста из других программ (Word) [10].

Основной потенциал Moodle заключается в том, что курсы содержат ресурсы и активные элементы, среди которых чаще всего используют форумы, глоссарии, задания, викторины, опросы и тому подобное. Главная задача преподавателя, создающего дистанционный курс, заключается в сочетании этих элементов в последовательности и группы, которые помогут направить пользователей правильным путем обучения. Таким образом, каждый активный элемент может основываться на результатах предыдущего. Moodle позволяет преподавателю создавать все новые сценарии овладения знаниями, комбинируя различные возможности платформы. В свою очередь, студентам предоставляется большая гибкость в выполнении заданий и их контроля.

Современные информационные технологии широко используют для самостоятельной работы студентов, которая является неотъемлемой частью учебного процесса. На самостоятельное изучение преподаватель выносит темы, которые за недостатком времени не может рассмотреть на уроке вообще или же предлагает студентам получить дополнительные знания, расширить языковую и коммуникативную компетенции на основе того материала, который им уже знаком. Преподаватель перестает быть для студента единственным источником получения знаний. Сейчас много информации можно найти в сети Интернет. Интернет-ресурсы помогают формировать умения и навыки речи, усваивать лексику и грамматику, обеспечивают заинтересованность, значительно разнообразят процесс обработки и восприятия материала.

Выделим также популярные интернет-ресурсы для самостоятельного изучения иностранными студентами русского языка:

– InternetPolyglot. На этом ресурсе можно выбрать язык, на котором будет объяснено значение русских слов (среди них – арабский, китайский, французский, немецкий, итальянский и другие). Лексемы сгруппированы в тематические блоки;

– Hosgeldi.com – словарный тренажер. Ресурс содержит разные блоки: «Слушай слова», «Угадай слова», «Собери слово», «Собери фразу», «Выучи сегодня» (ежедневно предлагают выучить 10 новых слов). Можно создать собственный словарь;

– 50 Languages. На сайте предложено четко структурированные 100 уроков, которые разделены по темам. Каждый урок содержит аудиофайлы, тексты которых озвучили носители русского языка.

Это далеко не полный перечень всех интернет-ресурсов, которые можно использовать при преподавании русского языкового как иностранного. Кроме того, в виртуальной языковой среде обучения те, кто учится, имеют возможность общаться с носителями языка, который они изучают, через электронную почту, чаты, телеконференции, средства IP-телефонии (Skype, Viber, WhatsUp, Telegram), форумы, сетевые дневники, социальные сервисы Web 2.0 и сети (Facebook, Instagram).

Таким образом, использование современных информационных интернет-технологий в обучении студентов РКИ позволяет значительно расширить границы учебного процесса, сделать его интересным, подвижным, эффективным и оптимальным, помогает достигнуть конечной цели обучения – умения использовать русский язык в реальной ситуации, понимать собеседников и быть понятным для них, получить комплекс знаний, необходимых современному человеку в его профессиональной деятельности, повседневной жизни.

Важной отличительной чертой ДО является его гибкость, возможность варьировать темп усвоения учебного материала и организовывать работу иностранных студентов в индивидуальном режиме, что особенно важно во время работы с взрослой аудиторией. Благодаря использованию ДО иностранные студенты могут укрепить свои коммуникативные способности, ознакомиться с различными культурами и упрочить необходимые навыки, такие как слушание, речь, чтение и письмо. Перспективы дальнейших научных исследований заключаются в разработке различных дистанционных курсов обучения РКИ.

Библиографический список

1. Сурженко О.Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы VI Международной научной конференции. Челябинск, 2015: 160 – 162.
2. Оскольская И.А. Некоторые аспекты интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. *Педагогические науки*. 2017; № 3 (84): 64 – 71.
3. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010; № 5: 172 – 176.
4. Савилова С.Л., Кропоткина А.А., Кохановская Е.В., Смычкова Е.Г., Чай М.А. Дистанционное обучение иностранному языку в период пандемии на примере русского языка как иностранного: из опыта работы. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020)*: сборник материалов Всероссийской наусно-практической конференции. Москва, 2020: 112 – 123.
5. Basak S.K., Wotto M., Belanger P. E-learning, M-learningand D-learning: Conceptualdefinitionandcomparativeanalysis. *E-LearningandDigitalMedia*. 2018; Vol. 15 (4): 191 – 216.
6. Ускова О.А., Ипполитова Л.В. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы. *Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки*. 2017; Выпуск 5 (782): 42 – 50.
7. Азимов Э.Г. *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного*: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2012.
8. Якубов Ф.У., Эм М. Роль интерактивных методов и Интернета в учебном процессе при изучении иностранных языков. *Ученый XXI век*. 2016; № 4-1 (17): 26 – 28.
9. Benta D., Bologa G., Dzitac I. E-learning Platforms in Higher Education. Case Study. *Procedia Computer Science*. 2014; Vol. 31: 1170 – 1176.
10. Oproiu G.C. A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in Univeristy Teaching Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 180: 426 – 432.

References

1. Surzhenko O.Yu. Kommunikativnaya metodika protiv tradicionnogo metoda obucheniya inostrannomu yazyku. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2015: 160 – 162.
2. Oskol'skaya I.A. Nekotorye aspekty interaktivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 3 (84): 64 – 71.
3. Dobrynina D.V. Innovacionnye metody obucheniya studentov vuzov kak sredstvo realizacii interaktivnoj modeli obucheniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; № 5: 172 – 176.
4. Savilova S.L., Kropotkina A.A., Kohanovskaya E.V., Smychkova E.G., Chaj M.A. Distancionnoe obuchenie inostrannomu yazyku v period pandemii na primere russkogo yazyka kak inostrannogo: iz opyta raboty. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2020)*: sbornik materialov Vserossijskoj nausno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2020: 112 – 123.
5. Basak S.K., Wotto M., Belanger P. E-learning, M-learningand D-learning: Conceptualdefinitionandcomparativeanalysis. *E-LearningandDigitalMedia*. 2018; Vol. 15 (4): 191 – 216.
6. Uskova O.A., Ippolitova L.V. Distancionnaya forma obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: problemy i perspektivy. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2017; Vypusk 5 (782): 42 – 50.

7. Azimov `E.G. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva, 2012.
8. Yakubov F.U., `Em M. Rol' interaktivnyh metodov i Interneta v uchebnom processe pri izuchenii inostrannyh yazykov. *Uchenyj XXI vek*. 2016; № 4-1 (17): 26 – 28.
9. Benta D., Bologa G., Dzitac I. E-learning Platforms in Higher Education. Case Study. *Procedia Computer Science*. 2014; Vol. 31: 1170 – 1176.
10. Oproiu G.C. A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in Univeristy Teaching Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 180: 426 – 432.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-314-316

Rostovtseva P.P., *Cand. of Science (Pedagogy), senior lecture, FSBU of HE "Financial University under the Government of Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*
Guseva N.V., *senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; senior teacher, FSBU of HE "Financial University under the Government of Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THINKING USING REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS. The article is devoted to the importance of reflection in combination with pedagogical technologies in teaching students of higher educational institutions of a financial profile. The modern system of education constantly demands the introduction and use of new pedagogical technologies, which will be valuable for student's personality development. It is reflection that helps in the formation and development of students' professional thinking. The teacher's task is to direct the reflexive thought process of students by an algorithm: from simple – to increasingly complex, from phenomenon – to content. The authors conclude that reflexive learning technologies have not yet been considered to be widely used in practice. At the same time, they are very promising and can be implemented and widely used in educational activities in a higher educational institution of financial profile. The research provides a comprehensive solution of interconnected organizational and methodical problems, both at the departments and in the university. Their successful solution will contribute to better training of future staff in various fields.
Key words: **reflection, students, thinking, educational process.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации", г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*
Н.В. Гусева, *ст. преп., ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва, ст. преп. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации", г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена значению рефлексии в сочетании с педагогическими технологиями при обучении мышлению студентов вузов финансового профиля. Современная система образования постоянно требует внедрения и использования новых педагогических технологий, которые будут иметь ценностный смысл для формирования личности студента. Именно рефлексия является тем самым инструментом, который помогает в становлении и развитии профессионального мышления студентов. Задача преподавателя – направлять рефлексивный мыслительный процесс у студентов по алгоритму: от простого – к все более сложному, от явления – к сущности. Авторы делают вывод о том, что рефлексивные технологии обучения до настоящего времени не рассматриваются как имеющие широкое применение на практике. В то же время они являются весьма перспективными и могут быть внедрены и широко использоваться в образовательной деятельности в высшем учебном заведении финансового профиля при условии комплексного решения взаимосвязанных задач организационного и методического характера как на кафедрах, так и в вузе в целом. Их успешное решение будет способствовать более эффективной профессиональной подготовке будущих кадров в различных сферах.
Ключевые слова: **рефлексия, студенты, мышление, образовательный процесс.**

Использование различных педагогических технологий в образовательном процессе позволяет постоянно совершенствовать обучение и воспитание студентов высших учебных заведений финансового профиля. Одним из перспективных направлений в этом отношении является использование рефлексивных технологий, методов и средств в обучении будущих финансистов.

Необходимость в таких технологиях организации образовательного процесса была обусловлена, в частности, низким уровнем способностей выпускников высших учебных заведений финансового профиля применять на практике полученные ими за время обучения теоретические знания, самостоятельно принимать верные решения. Сущность такого рода технологий заключается в моделировании, целенаправленном создании в ходе учебных занятий развивающих дидактических условий с применением рефлексивных методических средств, которые направлены на организацию рефлексивно-критического мышления у студентов при осмыслении ими задач профессиональной деятельности, при обосновании ими выбора тех или иных вариантов принимаемых решений и т.д. В отличие от традиционных подходов здесь главная проблема, подлежащая решению, – это управляемость процессом формирования у студентов самостоятельного поиска, нахождения и применения на практике оптимальных способов их деятельности как будущих экономистов и менеджеров [1].

В целом рефлексивные технологии укладываются в концептуальные рамки традиционной ассоциативно-рефлекторной теории обучения, психолого-педагогические основы последней изложены в трудах Д.Н. Богоявленского и Ю.А. Самарина. Однако главным ее недостатком является то, что ее авторы ограничиваются логическим уровнем анализа процедур познавательной деятельности, тогда как психологический анализ процесса усвоения новых знаний в данной теории остается вне рассмотрения. Указанный недостаток становится возможным преодолеть на основе рефлексивных технологий обучения. В них акцент делается именно на развитии мышления у обучающихся в ходе образовательного процесса, когда реализуется педагогическая модель, принципиально отличающаяся от традиционного субъект-объектного подхода к обучению. В отличие от традиционного подхода применяется рассматриваемая нами технология, при которой и преподаватель, и студенты активно работают над содержанием учебного материала, выходя при этом за рамки одной учебной дисциплины, формируя прочные знания системного характера. Наряду с другими современными технологиями, рефлексивные технологии способствуют повышению качества высшего образования и оказанию услуг по профессиональной подготовке специалистов с учётом мировых тенденций развития высшего профессионального образования [1 – 10].

Следовательно, рефлексивные технологии могут лечь в основу обучения студентов по различным учебным дисциплинам, в том числе по иностранному языку, и это позволит не только формировать профессиональные компетенции, но также повышать качественный уровень обучения на основе, прежде всего, развития мышления во всех его составляющих у будущих профессионалов. Поскольку нами подвергнута определенной критике ассоциативно-рефлекторная теория обучения, не содержащая ответа на вопрос о содержательной стороне методики поэтапного формирования у обучающихся знаний системного характера, попытаемся раскрыть специфику организации их мыслительной деятельности именно с использованием рефлексивных технологий обучения.

Одной из закономерностей развития научного знания в современных условиях, как хорошо известно, становится неуклонное возрастание его рефлексивности [2]. При этом соответствующее ему превращение социально-философского знания в рефлексивно-критическое выполняет регулятивную функцию и, следовательно, имеет методологическое значение по отношению к другим наукам, в том числе и по отношению к теории управления, руководством персоналом организации. Следовательно, преподаватели должны в полной мере учитывать эту реальность.

Обратимся к содержанию рефлексивной технологии обучения студентов в вузе, проанализируем ее сущность и содержание. Основными технологическими этапами рефлексивной познавательной деятельности в процессе обучения в общем случае являются следующие:

• осмысление ситуации и формирование собственных представлений о возможных путях разрешения обнаруженной проблемы;

• выполнение индивидуального действия в соответствии с имеющимися представлениями;

• рефлексия выполненного действия;

• рефлексия мышления в ходе действия.

Организация мыслительной деятельности студентов, которая составляет специфику рефлексивной технологии, предполагает создание в ходе учебных занятий определенных дидактических условий. К ним относятся:

1) организация рефлексивного мышления обучающихся;

2) объективизация процесса мыслительной деятельности;

3) индивидуальное самостоятельное «проживание» обучающимися всего процесса решения теоретических и профессиональных задач.

Разумеется, от преподавателя требуется применение таких методических приемов и средств, которые специально работают на эту технологию и позволяют достичь требуемых результатов [3].

Рассмотрим поэтапно содержание рефлексивных дидактических технологий, а также условия их реализации.

1. Организация рефлексивного мышления студентов, что достигается последовательной проблематизацией учебного материала преподавателем и соответствующей активизацией мыслительной деятельности аудитории. На данном этапе от преподавателя требуется сосредоточить внимание студентов не столько на результате (репродуктивный уровень знаний), сколько на самом мыслительном процессе (рефлексивный уровень). При этом происходит выход на новый уровень осмысления задачи с поиском по возможности большего количества связей анализируемого материала внутри предмета. Смысл и цель деятельности педагога состоит в том, чтобы студенты подвергли анализу последовательность того, как они размышляли, предлагая именно этот вариант решения, а также все ли значимые факторы и связи были учтены ими в процессе принятия данного решения.

Автоматизм мысли и действий нам необходимо вырабатывать у будущих финансистов и начинать следует с формирования у них четких алгоритмов рефлексивной умственной деятельности. Таким образом, на данном этапе пусть далеко не сразу, но постепенно мы формируем у студентов навык обосновывать свои представления по обсуждаемым вопросам изучаемой тематики. Обосновывая принятые решения, студенты анализируют их положительные стороны и недостатки, сравнивают с решениями своих товарищей и оппонируют им. Задача преподавателя – направлять рефлексивный мыслительный процесс у студентов по алгоритму от простого – к все более сложному, от явления – к сущности и т.д. Акцент в работе преподавателя на данном этапе делается на развитии у студентов логического мышления.

2. Объективизация процесса мышления направляется таким образом, чтобы он проявился, сделался «видимым». Такая «заметность» мыслительной деятельности позволяет обеим сторонам образовательного процесса корректировать его: преподавателю – в отношении устранения недостатков, студентам – исправлять, уточнять ход собственных мыслей через сопоставление его со способом мышления других. С этой целью преподавателю рекомендуется применять метод замедления и фиксации процесса мышления, сужения субъекта мысли, что достигается вопросами на уточнение, объяснение предложенных вариантов действий, предложением повторить логические выкладки и обоснования. Отметим, что на данном этапе полностью оправдано использование преподавателями процедур ассоциативно-рефлекторной теории обучения.

3. Индивидуальное самостоятельное «проживание» студентами всего процесса решения теоретических и профессиональных задач – это завершающий и потому особенно значимый этап, эффективность которого достигается с помощью таких средств, как индивидуальная разработка, доклад и защита обучающимися выработанного решения профессиональной задачи, его корректировка и переработка с учетом сделанных замечаний, определение оптимального варианта. На данном этапе у студентов развивается самостоятельное рефлексивно-критическое мышление, закрепляется потребность в критической самооценке своего профессионального уровня.

Важно подчеркнуть, что все три этапа взаимосвязаны, поэтому не должно возникать ситуации перекоса в ту или другую сторону с тем, чтобы на каждом этапе достигался конкретный результат в развитии мышления у студентов. В заключение отметим, что в действительности реальная и профессиональная жизнь богаче и разнообразнее тех вариантов действий, алгоритмов решения профессиональных проблем, которым можно научить студентов в вузах. Рассматриваемая технология позволяет сформировать у них способность самостоятельно находить, вырабатывать подобные варианты действий в любых условиях реальной обстановки.

Кроме того, преподавателю следует обратить внимание на выявление и реализацию междисциплинарных связей при изучении каждой темы и в результате, уже с их учетом достигать более качественного овладения обучающимися профессиональными компетенциями.

Реализация рефлексивных технологий в процессе преподавания различных учебных дисциплин способствует формированию в вузе рефлексивной среды. Как отмечают М.В. Ажиев, Л.А. Акбулатова, Р.А. Кучмезов [8], создание в высшем учебном учреждении рефлексивной среды связано с насыщением информационного пространства вокруг студента разработанным рефлексивным содержанием в виде «неструктурированного потока фактов и создания момента онтологического переживания действительности в различных его формах, благодаря чему происходит рефлексивное осмысление, напряжение и расслабление [8, с. 83].

Студенты, находящиеся в специально созданной рефлексивной среде, вынуждены создавать связи, которые могли бы способствовать выведению из проблемных ситуаций, которые постоянно создаются преподавателями на занятиях. При этом, как отмечают М.В. Ажиев, Л.А. Акбулатова и Р.А. Кучмезов, « рефлексивная среда должна быть информационно избыточной, поскольку избыточность и недостаточность способствуют неоднородности среды, что становится условием рефлексивного развития личности» [8, с. 82].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что рефлексивные технологии обучения до настоящего времени не рассматриваются как имеющие широкое применение в практике высшей школы, в том числе в современных условиях [6 – 10]. В то же время они являются весьма перспективными и могут быть внедрены и широко использоваться в образовательной деятельности в высшем учебном заведении финансового и других профилей при условии комплексного решения взаимосвязанных задач организационного и методического характера как на кафедрах, так и в вузе в целом. Их успешное решение будет способствовать более эффективной профессиональной подготовке будущих кадров в различных сферах. Кроме того, как показал наш опыт, элементы данных технологий можно применять в процессе обучения студентов различных специальностей, а также курсантов. Так, нами использовались рефлексивные технологии в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов.

Библиографический список

1. Царапкина Ю.М., Казанина К.Д. О роли рефлексивных технологий в профессиональном самоопределении личности. *Казанский педагогический журнал.* 2016; № 1: 186 – 189.
2. Лузгин В.В., Овчинников К.А. *Социальная философия в системе рефлексивно-критического знания*. Казань: Издательство Казанского университета, 2004.
3. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы I Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 201; Т. 1: 146 – 151.
4. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии.* Москва: Академия, 2000.
5. Миронов А.Г. Проблемы организации профориентационной деятельности обучающихся в современных условиях. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 89 – 92.
6. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80):189 – 191.
7. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
8. Кучмезов Р.А., Ажиев М.В., Акбулатова Л.А. Рефлексивно-образовательная среда вуза как условие формирования профессиональной культуры педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 81 – 83.
9. Медведева Н.И., Енин В.В., Офицерова С.В. Дистанционное обучение в период самоизоляции: психологический анализ. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 88 – 90.
10. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.

References

1. Carapkina Yu.M., Kazanina K.D. O roli refleksivnyh tehnologij v professional'nom samoopredelenii lichnosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2016; № 1: 186 – 189.
2. Luzgin V.V., Ovchinnikov K.A. *Social'naya filosofiya v sisteme refleksivno-kriticheskogo znaniya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2004.
3. Mushtavinskaya I.V. Ispol'zovanie refleksivnyh tehnologij v razvitii sposobnosti uchaschihsya k samoobrazovaniyu kak pedagogicheskaya problema. *Pedagogika: tradicii i innovacii:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 201; T. 1: 146 – 151.
4. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii.* Moskva: Akademiya, 2000.

5. Mironov A.G. Problemy organizacii proforientacionnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya v sovremennyh usloviyah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 89 – 92.
6. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80):189 – 191.
7. Guseva N.V. Bank testovyh zadanij kak sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
8. Kuchmezov R.A., Azhiev M.V., Akbulatova L.A. Refleksivno-obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie formirovaniya professional'noj kul'tury pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 81 – 83.
9. Medvedeva N.I., Enin V.V., Oficerova S.V. Distancionnoe obuchenie v period samoizolyacii: psihologicheskij analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 88 – 90.
10. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-316-318

Rostovtseva P.P., *Cand. of Science (Pedagogy), senior lecture, FSBU of HE "Financial University under the Government of Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*
Guseva N.V., *senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; senior teacher, FSBU of HE "Financial University under the Government of Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ECONOMISTS USING MODERN TECHNOLOGIES. The article deals with the role of modern technologies in increasing the efficiency of the educational process in an economic university. Difficulties of introducing new technologies and ways to overcome them are investigated. The author analyzes the ways of development of creative potential of future economists through the introduction of modern technical teaching aids. A popular approach in long-term planning is the creation of road maps that combine the vision of the future, values and goals, as well as the strategic actions necessary to achieve these goals. In the field of introducing modern technologies into the educational process, two major strategic actions come to the fore. The first action is related to technological resources, and the second relates to the human factor. As an example of solving the problem of introducing modern technologies into the educational process of the university, the experience of the University of Texas is presented in order to promote the use of modern technologies. A group of teachers of this university organized an annual competition "Innovation in education through new technologies". The aim of the competition is to innovate in education by using modern technologies to improve the results of the education process. The article shows the algorithm of implementation of this contest.

Key words: **modern technologies, technical teaching aids, economic education, development of creative potential.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации", г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*
Н.В. Гусева, *ст. преп., ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается роль современных технологий в повышении эффективности образовательного процесса в экономическом вузе; исследуются трудности внедрения новых технологий и пути их преодоления. Авторами анализируются пути развития творческого потенциала будущих экономистов при помощи внедрения современных технических средств обучения. Популярным подходом в долгосрочном планировании выступает создание дорожных карт, которые позволяют объединить в единую картину видение будущего, ценности и цели, а также стратегические действия, необходимые для достижения этих целей. В области внедрения современных технологий в образовательный процесс два основных стратегических действия выходят на первый план. Первое действие связано с технологическими ресурсами, а второе относится к человеческому фактору. В качестве примера решения проблемы внедрения современных технологий в образовательных процесс вуза представлен опыт Техасского университета A&M. С целью продвижения использования современных технологий группа преподавателей данного вуза организовала ежегодный конкурс «Инновации в образовании через новые технологии». Цель конкурса – внедрение инноваций посредством использования современных технологий для улучшения результатов процесса образования. В статье показан алгоритм реализации данного конкурса, который будет интересен отечественным преподавателям.

Ключевые слова: **современные технологии, технические средства обучения, экономическое образование, развитие творческого потенциала.**

Мы живем в быстроменяющемся мире, и государства все более и более теряют свою обособленность. Появляется необходимость более широкого видения процесса образования, включающего общемировое благо и максимальное развитие человеческого потенциала.

Реальность мировой экономики такова, что спортивная машина, финансируемая Японией, проектируется в Италии, собирается в Мексике и Франции и использует высокоточные электронные компоненты, разработанные в США. Время продуктов и технологий, принадлежащих одной стране, прошло, то же самое относится к корпорациям и промышленности в целом. Национальная экономика перестала существовать. В рамках государства остаются лишь люди, образующие нацию. Основным достоянием нации будут умения граждан и их творческий потенциал [1].

В образовательном контексте глобализация ставит перед нами ряд проблем:

1) образование и профессиональная подготовка становятся основным средством повышения экономической конкурентоспособности страны;

2) стареющее население и рабочая сила нуждаются в расширении послевузовского образования и профессиональной переподготовке;

3) все больше налогоплательщиков выступает против финансирования из бюджета программ послевузовского образования.

Так, в Великобритании обучение экономистов в университете на уровне бакалавриата представляет собой набор дисциплин широкого спектра, структурированных в независимую область знаний, которая дает обучающемуся понимание границ знания, а также некоторых его основных сфер применения. Основная задача и сложность в работе экономиста – делать завтра то, что делали вчера, по-новому, инновационным методом. Принципы работы экономиста не могут быть истолкованы правильно при отсутствии основы (фактического знания основ экономики), поэтому это не вопрос приоритетов, а, скорее, вопрос баланса, дающий студентам – будущим экономистам – концептуальное восприятие мира [2].

Таким образом, уже на начальной ступени образования передовые западные страны видят целью инновационный характер профессиональной деятельности экономиста. Образование в России, однако, зачастую больше ориентировано на передачу знаний от профессорско-преподавательского состава студентам, нежели на профессиональное сотрудничество, современные технологии и творчество. Современное положение дел требует пересмотреть этот подход и сфокусировать внимание на развитии профессиональной самостоятельности, творчества и лидерства [3 – 11].

Поскольку современные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни и их влияние на стиль жизни молодых поколений с каждым годом все значительнее, их преобразовательный характер распространяется на все общество, включая образование. Энтузиазм относительно использования мобильных устройств, беспроводных сетей, облачных хранилищ данных и социальных сетей в образовательном процессе объясняется огромными возможностями, которые они предлагают в преобразовании и повышении эффективности образовательного процесса. С распространением образовательных технологий, позволяющих преодолевать препятствия времени и пространства, студенты смогут получать образование, когда и где им удобно, через сервисы, работающие по требованию. Более того, использование современных технологий в высшем образовании становится чрезвычайно важным как средство выполнения требований, предъявляемых к университетам будущего, в частности, сокращению аудиторной нагрузки [3].

Однако во многих российских университетах использование технических средств обучения, особенно современных технологий, довольно ограничено. Одной из причин тому служит нежелание профессорско-преподавательского со-

става внедрять новые технологии в образовательный процесс. Целый ряд исследований был проведен по теме влияния современных технологий на образовательный процесс в целом и этапы изучения материала студентами в частности, и было показано, что эффективное использование современных технологий может улучшить образовательный процесс, сделать его более интересным, эффективным и приносить глубокое внутреннее удовлетворение как студентам, так и преподавателю. Это имеет особенно тесное отношение к студентам экономических специальностей, поскольку характер их деятельности напрямую связан с использованием технологий, и применение их в образовательном процессе поможет им на раннем этапе адаптироваться к разнообразным способам их использования в своей профессиональной деятельности. Несмотря на очевидные преимущества использования технических средств обучения в образовательном процессе экономического университета и значительного потенциала изменить с их помощью формы и методы развития профессионально значимых умений и навыков, уровень их применения в образовательном процессе остается довольно низким.

И проблема не только в недостатке финансирования. Приобретение новых технических средств обучения само по себе не улучшит ситуацию с внедрением современных технологий в образовательный процесс. Одним из наиболее эффективных подходов, по мнению авторов, являются программы профессионального развития и переподготовки профессорско-преподавательского состава, нацеленные на ознакомление с новинками в области технологий и способами их применения в образовательном процессе. Потенциал современных технологий может быть использован в полной мере лишь при условии, что преподаватель является экспертом в области внедрения технологически ориентированных педагогических изменений.

Изучение движущих сил перемен и планирование действий в соответствии с этими данными часто видится как ключ к успеху в будущем и даже как необходимое условие выживания организации. Технологии всё чаще ассоциируют с инновационным экономически целесообразным решением, позволяющим быть «на волне» движущих сил перемен в университетах по всему миру. Внедрение современных технических средств обучения в совокупности с основательными педагогическими практиками может принести пользу как студентам, так и университетам в целом, но это вызовет и огромные изменения в образовательной экосистеме. Следовательно, такое перераспределение должно начинаться с широкого стратегического планирования, которое будет учитывать человеческие, технологические и педагогические факторы.

В частности, покупка нового оборудования должна сопровождаться созданием структуры поддержки, информирования, продвижения и обучения профессорско-преподавательского состава, а также системой поощрений и стимулов для мотивации внедрения этого оборудования в свою педагогическую деятельность.

Популярным подходом в долгосрочном планировании выступает создание дорожных карт, которые показывают, где мы находимся сегодня, где хотим быть завтра и как этого достичь. Дорожная карта позволяет объединить в единую картину видение будущего, ценности и цели, а также стратегические действия, необходимые для достижения этих целей. В области внедрения современных технологий в образовательный процесс два основных стратегических действия выходят на первый план. Первое действие связано с технологическими ресурсами, а второе относится к человеческому фактору [4].

Таким образом, развитие технологической инфраструктуры является первым шагом на пути реализации поставленной цели. При выборе оборудования необходимо учитывать цели университета, инфраструктура должна быть гибкой и способной к расширению, чтобы соответствовать быстро меняющимся требованиям. Однако наибольшую сложность представляет человеческий фактор, поскольку нежелание изменять устоявшуюся практику процесса преподавания, особенно многолетнего характера, нелегко поддается влиянию [5]. На этом этапе очень важно проведение образовательных программ и семинаров, а также курсов переподготовки, позволяющих показать эффективность современных технологий в образовательном процессе и облегчить их внедрение и использование в процессе преподавания.

В качестве примера решения этих задач на практике можно представить Техасский университет A&M [6]. С целью продвижения использования современных технологий группа преподавателей данного вуза организовала ежегодный конкурс «Инновации в образовании через новые технологии». Целью конкурса является внедрение инноваций в образование посредством использования современных технологий для улучшения результатов процесса образования.

Жизненный цикл конкурса «Инновации в образовании через новые технологии» начинается с обращения к профессорско-преподавательскому составу с просьбой представить свои предложения и содержит шесть этапов:

1. Анализ осуществимости. На этом этапе предложения принимаются и проходят начальный процесс рассмотрения, чтобы убедиться, что они соответствуют заявленной тематике. Предложения должны иметь четко сформулированные цели, ожидаемые результаты, этапы оценивания и шкалу измерения достигнутых результатов, а также план внедрения с ожидаемыми результатами. Предложение должно указывать все необходимое оборудование и программное обеспечение, а также техническую поддержку, необходимую для реализации проекта. Комиссия отбирает те проекты, которые имеют наибольший потенциал к усовершенствованию учебного процесса. Именно такие проекты переходят на следующий этап.

2. Проектирование и разработка. Этот этап связан с организацией пилотного проекта и устранением препятствий, мешающих развитию проекта. На этом этапе приобретается новое оборудование, производится установка и конфигурация программного обеспечения, что должно привести к готовности запуска пилотного проекта.

3. Первичное внедрение и оценка. На этом этапе пилотный проект запускается, и преподаватели тестируют работу новой технологии с точки зрения ее влияния на образовательный процесс. Новая технология используется в образовательном процессе в тестовом режиме, данные собираются и анализируются для определения эффективности и ценности проекта в достижении более высоких результатов образовательного процесса. Обратная связь от студентов также учитывается в финальной оценке проекта.

4. Обмен результатами и впечатлениями. Каждый преподаватель, участвовавший в пилотном проекте и использовавший новую технологию на своих занятиях, представляет свое развернутое мнение о пилотном проекте с указанием их влияния на образовательный процесс и конечный результат. В коллективном обсуждении преподаватели делятся результатами своей практической педагогической деятельности по внедрению новой технологии.

5. Более широкое использование. Проекты, признанные успешными на четвертом этапе, получают более широкое внедрение и применяются в ряде дисциплин, благодаря чему собираются новые данные для более точной оценки предлагаемого подхода. Если положительные оценки подтверждаются на более широком спектре использования, проект становится кандидатом на утверждение.

6. Полномасштабное внедрение. Если проект подтвердил свою эффективность на многодисциплинарной основе, он становится стандартной образовательной технологией и рекомендуется к использованию всем профессорско-преподавательским составом [7].

Таким образом, ценным наблюдением является то, что центральным компонентом конкурса «Инновации в образовании через новые технологии» является вовлечение преподавателей в изучение и оценку новых технологий в образовании. А широкое применение новых технологий в образовательном процессе становится обязательным условием долгосрочного процветания учебного заведения

Библиографический список

1. Reich R. *The Work of Nations*. New York. Vintage. 2010.
2. Foster P.J. Teaching Economics at First Degree Level in the UK. *Teaching in H.E.* 2016; Vol. 4, № 2: 47 – 58.
3. Эскиндаров М.А., Грузина Ю.М., Фирсова И.А., Мельничук М.В. Компетенции человеческого капитала в высокотехнологичных и наукоемких отраслях экономики. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз.* 2020; Т. 13, № 6: 199 – 214.
4. Spanier G. Creating adaptable universities. *Innovative Higher Education.* 2010; Vol. 2, № 35: 91 – 99.
5. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Rostovtseva P.P., Guseva N.V., Shelygov A.V. Development of the learning process management in the context of digitization. *Revista Inclusiones*. 2020; Vol. 7, № S4-5: 240 – 249.
6. Carle A.C., Jaffee D. & Miller D. Engaging college science students and changing academic achievement with technology: a quasi-experimental preliminary investigation. *Computers & Education*. 2009; № 52: 376 – 380.
7. Грузина Ю.М., Мельничук М.В. Анализ зарубежного опыта по формированию и развитию молодежной политики в сфере образования, науки и инноваций. *Российский гуманитарный журнал.* 2018; Т. 7, № 6: 452 – 463.
8. Дьяченко Н.С., Карабанова Л.Б., Халимова Н.М. Конкурсное движение как одно из условий развития профессиональных компетенций студентов СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 101 – 105.
9. Искандеров Н.Ф., Пономарева Е.А. Создание условий возникновения мотивации к познавательной деятельности при изучении физики. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 138 – 140.
10. Зембатова Л.Т., Зембатова М.А. Проблемы подготовки специалистов экономической направленности в условиях информатизации учебного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 113 – 116.
11. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.

References

1. Reich R. *The Work of Nations*. New York. Vintage. 2010.

2. Foster P.J. Teaching Economics at First Degree Level in the UK. *Teaching in H.E.* 2016; Vol. 4, № 2: 47 – 58.
3. `Eskindarov M.A., Gruzina Yu.M., Firsova I.A., Mel'nichuk M.V. Kompetencii chelovecheskogo kapitala v vysokotehnologichnyh i naukoemkih otraslyah `ekonomiki. `*Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz*. 2020; T. 13, № 6: 199 – 214.
4. Spanier G. Creating adaptable universities. *Innovative Higher Education.* 2010; Vol. 2, № 35: 91 – 99.
5. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Rostovtseva P.P., Guseva N.V., Shelygov A.V. Development of the learning process management in the context of digitization. *Revista Inclusiones*. 2020; Vol. 7, № S4-5: 240 – 249.
6. Carle A.C., Jaffee D. & Miller D. Engaging college science students and changing academic achievement with technology: a quasi-experimental preliminary investigation. *Computers & Education*. 2009; № 52: 376 – 380.
7. Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V. Analiz zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoj politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovacij. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7, № 6: 452 – 463.
8. D'yachenko N.S., Karabanova L.B., Halimova N.M. Konkursnoe dvizhenie kak odno iz uslovij razvitiya professional'nyh kompetencij studentov SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 101 – 105.
9. Iskanderov N.F., Ponomareva E.A. Sozdanie uslovij vozniknoveniya motivacii k poznavatel'noj deyatel'nosti pri izuchenii fiziki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 138 – 140.
10. Zembatova L.T., Zembatova M.A. Problemy podgotovki specialistov `ekonomicheskoj napravlennosti v usloviyah informatizacii uchebnogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 113 – 116.
11. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-318-320

Saidov Z.A., *Doctor of Sciences (Law), Rector, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru*
Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Vice-Rector of Educational Management, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Sokolova N.I.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NSokolova@fa.ru*

SKILLS OF THE XXI CENTURY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REALITIES. Changes in the system of public relations require education to be mobile and adequately respond to the challenges of a new historical stage in the development of the world community – the post-industrial one. The transition from an industrial society to a post-industrial and information society means that the processes of knowledge creation and dissemination are becoming crucial. The strengthening of the role of knowledge in social development, the gradual transformation of information into fixed capital fundamentally change the role of education in the structure of public life. Education not only reflects the state and trends in the development of society, but also actively influences it. The authors conclude that now there is another change in the educational paradigm, as a response to the changes that occurred in the advanced countries in the middle of the XX century and were associated with the gradual transition of civilization to a post-industrial society. These processes determined the definition of new skills of the XXI century of the modern specialist, which must begin to form, starting from preschool and primary education and ensure the continuity of their formation throughout all stages of general and professional education.

Key words: **educational paradigm, post-industrial society, education system, metasubject education results, "soft skills".**

З.А. Саидов, *д-р юрид. наук, ректор Чеченского государственного университета, г. Грозный, E-mail: z.saidov@chesu.ru*
Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., проректор по учебной работе, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Н.И. Соколова, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NSokolova@fa.ru*

НАВЫКИ XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Изменения в системе общественных отношений требуют от образования мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа развития мирового сообщества – постиндустриального. Переход от индустриального общества к постиндустриальному и информационному означает, что процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Усиление роли знаний в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально изменяют роль образования в структуре общественной жизни. Образование не только отражает состояние и тенденции развития общества, но и активно влияет на него. Авторы делают вывод о том, что сейчас идёт очередная смена образовательной парадигмы как ответ на те изменения, которые произошли в передовых странах в середине XX века и были связаны с постепенным переходом цивилизации к постиндустриальному обществу. Эти процессы детерминировали определение новых навыков XXI века современного специалиста, которые необходимо развивать, начиная уже с дошкольного и начального обучения и обеспечить преемственность их формирования на протяжении всех ступеней общего и профессионального образования.

Ключевые слова: **образовательная парадигма, постиндустриальное общество, система образования, метапредметные результаты образования, «мягкие навыки».**

Мы живём в эпоху глобальных перемен. Причём эти перемены случились не сразу и «не вчера». Так, ещё в середине XX в. в мире произошло два революционных сдвига, которые предопределили главные изменения, произошедшие в сфере производства в XXI веке:

- был изобретён компьютер и сама идея цифровых вычислительных устройств. При этом развитие компьютерных технологий навсегда изменило средства труда, обучения и способы мышления;
- резко возросла доля работающих женщин и приблизилась к 50%, в то время как в эпоху индустриализации она составляла незначительную величину.

Таким образом, к концу 2-го тысячелетия в мире происходило одновременно два процесса:

- количество видов деятельности, требующих от человека ручного труда, сокращается благодаря автоматизации производства,
- количество людей, включённых в производство, почти удваивается, поскольку мужчины и женщины уже практически сравнялись в части возможностей своего трудоустройства [1].

Такова сегодняшняя реальность, и именно в этой реальности нам необходимы образованные кадры, которые смогут совершить окончательный сдвиг от конвейерного производства к постиндустриальной модели работы.

Изменения в системе общественных отношений требуют от образования мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа развития мирового сообщества – **постиндустриального.** Переход от индустриального общества к постиндустриальному и информационному означает, что процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми [2].

Постепенное превращение информации в главный капитал принципиально изменяют роль образования в структуре общественной жизни.

В то же время образование не только отражает реальное состояние и тенденции развития общества, но и оказывает активное влияние на него.

Как предполагают многие исследователи [2 – 5 и др.], в обществе будущего интеллект и образованность будут все больше относиться к разряду национальных богатств, а физическое и духовное здоровье человека, уровень его личностного развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к

творчеству, компетентность в коммуникации и решении нестандартных задач – превращаться в важнейшие факторы прогресса [2].

Ответом на вызовы современности стала смена образовательной парадигмы как глобальная тенденция, обусловленная мировым цивилизационным процессом. И об этом более 30 лет назад уже писал известный учёный Э. Тоффлер [3], объясняя эту смену волной перемен. Э. Тоффлер [3] классифицировал развитие системы образования следующим образом:

- первая волна перемен – это аграрная революция,
- вторая волна – становление индустриальной цивилизации;
- третья – это современные регалии, постиндустриальная волна.

Э. Тоффлер указал, что в большинстве индустриальных стран образование состоит в выработке следующих навыков: пунктуальности, послушания и навыков механической однообразной работы. Все эти качества личности крайне востребованы на рутинном производстве в индустриальном обществе. Еще один признак второй волны непосредственно связан с образованием – это разделение общества на производителя и потребителя: образование «производится» учителем, а «потребляется» учеником [2].

В целом смену образовательной парадигмы можно отразить в табл. 1 [2].

Таблица 1

Сравнение отношения к образованию новой парадигмы и взгляда на образование в XX в.

Образовательная парадигма XXI в.	**Образовательная парадигма XX в.**
Нелинейная система обучения	классно-урочная система обучения линейного типа
Педагог – наставник, координатор действий учащихся, организатор информационно-образовательной среды	Педагог – транслятор информации
Гибкий состав класса	Постоянный состав класса
Информационный ресурс неограничен	Информационный ресурс ограничен
Расширенная информационно-образовательная среда (конструируется педагогом и учащимися)	Готовая информационно-образовательная среда (готовится педагогом)
Автономная познавательная позиция ученика	Позиция ученика – позиция потребителя готовой информации
Содержание образования постоянно дополняется, интегрируется из различных источников информации, трансформируется	Содержание образования представлено в учебниках и учебных программах, если и добавляется, то незначительно
Образование – созидание человеком образа мира в себе, направленное на формирование предметной, социальной и духовной культуры	Образование – передача учащимся уже известных образцов знаний, навыков, умений

С учётом существенных изменений в акцентах, которые выражаются в смене ролей учащегося и учителя, учебные программы в постиндустриальную эпоху должны быть направлены на развитие критического мышления, коммуникативных навыков, творческой изобретательности и навыков взаимодействия, потому что наиболее востребованными в эту эпоху оказываются способности к выстраиванию межличностных отношений.

На Всемирном экономическом форуме в 2015 г. в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» была предложена **новая модель навыков XXI в.** Навыки XXI в. представлены в виде фундаментальных знаний, компетенций и черт характера, необходимых современному выпускнику [4]. Представляет интерес разработанный стандарт ISTE (International Society for Technology Education) для учащихся, который был опубликован в 2007 году.

В стандарте ISTE предлагалось рассматривать в качестве ключевых направлений шесть областей:

1) творчество и инновации;
2) коммуникации и сотрудничество;
3) исследования и информационная компетентность;
4) критическое мышление, решение проблем и принятие решений;
5) цифровое гражданство;
6) понимание ключевых технологических концепций и их использование [4].

Содержание этих областей представлено в табл. 2.

В документах OECD (**Организации экономического сотрудничества и развития**) речь идет о необходимости учиться взаимодействию в неоднородных группах для достижения следующих целей: хорошее отношение к другим, кооперация, работа в команде, умение управлять и разрешать конфликты. Тем самым

Таблица 2

Ключевые направления развития современных учащихся (согласно стандарту ISTE International Society for Technology Education)

Ключевые навыки	Их содержание
1. Творчество и инновации	Учащиеся демонстрируют творческое мышление, исследовательские подходы и разрабатывают инновационные продукты и процессы с использованием ИКТ: - создают оригинальные произведения как средство выражения личности или группы; - выявляют тенденции и прогнозируют возможности. - применяют имеющиеся знания для получения новых идей, продуктов или процессов; - используют модели и моделирование для изучения сложных систем и проблем
2. Коммуникации и сотрудничество	Учащиеся используют цифровые средства и среды для общения и коллективной работы, в том числе на расстоянии, для поддержки индивидуального обучения и возможности обучения других: - развивают культурное взаимопонимание и мировое сотрудничество путем привлечения учащихся других культур; - эффективно распространяют и адаптируют информацию для разных аудиторий с использованием различных средств и форматов; - взаимодействуют, сотрудничают и творят со сверстниками, экспертами или другими участниками, используя различные цифровые среды и средства; - участвуют в проектных группах для создания оригинальных произведений или решения проблем
3.Исследования и информационная компетентность	Учащиеся умеют применять цифровые инструменты для сбора, оценки и использования информации: - планируют стратегии исследования; - анализируют, оценивают, обобщают и используют информацию из различных источников и сред; - оценивают и отбирают источники информации и цифровые средства на основе целесообразности их использования при решении конкретных задач; - обрабатывают данные и формулируют результаты
4. Критическое мышление, решение проблем и принятие решений	Учащиеся используют умение критически мыслить для планирования и проведения научных исследований, управления проектами, решения проблем и принятия обоснованных решений, используя соответствующие цифровые инструменты и ресурсы: - собирают и анализируют данные для выявления решений и/или принятия обоснованных решений; - планируют и управляют деятельностью по разработке решения или выполнению проекта; - выявляют и определяют подлинные проблемы и важные вопросы для проведения исследования; - используют различные точки зрения для изучения альтернативных решений
5. Цифровое гражданство	Учащиеся понимают гуманитарные, культурные и социальные вопросы, связанные с информационными технологиями и практикой легального и этического поведения: - демонстрируют позитивное отношение к использованию информационных технологий в учебной деятельности; - демонстрируют лидерские качества применительно к цифровому гражданству - практикуют безопасное и правовое использование информации и информационных технологий; - демонстрируют готовность к непрерывному образованию
7) Понимание ключевых технологических концепций и их использование	Учащиеся: - выбирают и продуктивно используют в учебной деятельности различные мобильные приложения; - хорошо разбираются и активно используют различные информационные технологические системы; - умеют решать проблемы, связанные с технологическими системами и приложениями; - могут использовать свои знания в освоении новых информационных, мобильных технологий

профессиональные знания и навыки населения рассматриваются как некий человеческий капитал.

На Западе актуальность общего человеческого капитала для развития экономики растёт. Общий человеческий капитал применим к широкому кругу рабочих мест и представлен «метапредметными навыками» или «метапредметной компетентностью» в российских образовательных стандартах.

Применительно к высшей школе к подготовке специалистов в сфере «человек – человек», прежде всего менеджеров, выделены так называемые «мягкие навыки» – «soft skills», которые выполняют функцию метапредметных навыков и необходимы для успешного освоения профессии. Прежде всего, это коммуникативные навыки, в том числе умение работать в команде, гибкость, оптимистичность, креативность.

Безусловно, эти навыки невозможно начинать формировать в высшей школе, т.к. сенситивный период их формирования приходится на школьные годы. Тем самым необходимо, чтобы с 1 класса начальной школы этот процесс уже был активирован. К счастью, в отечественной системе образования это понимают, и формирование «метапредметных навыков» заложено в современных ФГОС. При этом изменяются подходы к подготовке учительских кадров, частности, к формированию у них профессиональной компетентности, в том числе коммуникативно-речевой [9].

Важность развития метапредметных навыков подтверждается и на научном, и на политическом уровнях. Ведущими причинами этого являются, прежде всего, ускоренный рост объема информации и изменение в структуре труда (в том числе – рост доли самозанятого населения). Это означает, что важнейшей характеристикой человеческого капитала становится возможность человека самостоятельно обустраивать свою работу, что требует не только предметных, но и метапредметных компетентностей.

При этом важно, как подчёркивает И.Д. Фрумин и др. его соратники по проекту «Универсальные компетентности и новая грамотность» [4], что образование становится некой экосистемой, которая теряет свою жёсткую структуру, сферой или областью, предоставляющей множество возможностей.

В отечественных документах ФГОС ОО в области коммуникации определяются четыре сферы:

1) умение продуктивно общаться и взаимодействовать;
2) навыки познавательной деятельности;
3) навыки сотрудничества;
4) владение языковыми средствами.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что сейчас идёт очередная смена образовательной парадигмы как ответ тем изменениям, которые произошли в передовых странах в середине XX века и были связаны с постепенным переходом цивилизации к постиндустриальному обществу. Эти процессы детерминировали определение новых навыков XXI века современного специалиста, которые необходимо развивать, начиная уже с дошкольного и начального обучения и обеспечить преемственность их формирования на протяжении всех ступеней общего и профессионального образования, при этом также использовать для достижения данной цели новые методы и формы обучения. В большинстве развитых стран созданы научные группы, которые ведут разработки в этом направлении, определяющие основные векторы модернизации национальных образовательных систем.

Библиографический список

1. Гриффин П. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании. Available at: https://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii
2. Даутова О.Б. *Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии*. Санкт-Петербург: «КАРО», 2018.
3. Тоффлер Э. *Футуршок*. Санкт-Петребург: Лань, 1997.
4. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. Москва, 2018.
5. Фрумин И.Д. Простые шаги на пути к новому образованию. *Практики развития: замыслы, технологии, контексты:* материалы XXV научно-практической конференции. Красноярск, 2019: 5 – 11.
6. Соколова Н.И. Образовательный потенциал технологии Mlearning. *Образование и право*. 2018; № 9: 245 – 248.
7. 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.
8. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов**.** *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 194 – 196.
9. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. *Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе*. Кисловодск, 2015.

References

1. Griffin P. «Navyki XXI veka»: novaya real'nost' v obrazovanii. Available at: https://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii
2. Dautova O.B. *Obrazovatel'naya kommunikaciya. Tradicionnye i innovacionnye tehnologii.* Sankt-Peterburg: «KARO», 2018.
3. Toffler `E. *Futurshok*. Sankt-Petreburg: Lan', 1997.
4. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2018.
5. Frumin I.D. Prostye shagi na puti k novomu obrazovaniyu. *Praktiki razvitiya: zamysly, tehnologii, konteksty*: materialy XXV nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2019: 5 – 11.
6. Sokolova N.I. Obrazovatel'nyj potencial tehnologii Mlearning. *Obrazovanie i pravo*. 2018; № 9: 245 – 248.
7. 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.
8. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills ("myagkie navyki") i ih rol' v podgotovke sovremennyh specialistov**.** *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 194 – 196.
9. Yarychev N.U., Magomedova Z.Z. *Formirovanie kommunikativno-rechevoj kompetentnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov v vuze*. Kislovodsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-320-322

Tarabrin G.L., *Commander of the training tank battalion of the military unit, 56 Training Center of the RF Armed Forces (St. Petersburg, Russia), E-mail: sorvi-golova8800@yandex.ru*

MILITARY AND POLITICAL TRAINING OF PERSONNEL MILITARY UNIT: HISTORY AND MODERNITY. The article reveals the formation and development of military-political training at various stages of the construction of the Armed Forces of both the Soviet Union and the Russian Federation. It also analyzes changes in the content and structural elements of military and political training in the Armed Forces. Military and political training, in general, was aimed at forming patriotism in the personnel, maintaining a high morale and developing professional military skills. Military-political training in the period under study was characterized by purposefulness and unity of the forms and methods to be used. Its content at various stages was determined by the tasks of military construction. The article emphasizes the need to study the historical experience of the organization of military-political training and its creative use at the present stage.

Key words: **military-political training, agitation, propaganda, cultural-educational work, ideology, informing, officer, serviceman, Armed Forces.**

Г.Л. Тарабрин*, командир учебного танкового батальона войсковой части, 56 Учебный центр ВС РФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: sorvi-golova8800@yandex.ru*

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЧНОГО СОСТАВА ЧАСТЕЙ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье раскрывается становление и развитие военно-политической подготовки на различных этапах строительства Вооружённых Сил как Советского Союза, так и Российской Федерации. Также в ней проводится анализ изменения содержания и структурных элементов военно-политической подготовки в вооруженных силах. Военно-политическая подготовка в целом была направлена на формирование у личного состава патриотизма, поддержание вы-

сокого морального духа и развитие профессиональных воинских навыков. Военно-политическая подготовка в исследуемый период характеризовалась целенаправленностью и единством используемых форм и методов. Ее содержание на различных этапах определялось задачами военного строительства. В статье подчеркивается необходимость изучения исторического опыта организации военно-политической подготовки и творческого использования его на современном этапе.

Ключевые слова: **военно-политическая подготовка, агитация, пропаганда, культурно-просветительная работа, идеология, информирование, офицер, военнослужащий, вооруженные силы.**

За время существования Вооружённых Сил СССР была создана система военно-политической подготовки, которая развивалась и обогащалась как в мирное время, так и в ходе военных действий. Она представляла собой сложную и целостную систему, в которой соединялись идейно-теоретическая, культурно-просветительная работа, а также политическая агитация и пропаганда, которым был присущ многообразный арсенал средств, форм и методов. К ним относились политическая учеба, партпросвещение, пропаганда и агитация. Вся эта система была призвана формировать у военнослужащих высокую духовную зрелость, идейную убежденность, развивать у них ответственность за безопасность Отчизны. Система военно-политической подготовки зародилась в годы гражданской войны. В ее основу были положены принципы доходчивости и доступности, а также принцип соответствия ее организационных форм конкретной обстановке. Именно в это период развивались такие составные части военно-политической подготовки, как пропагандистская, агитационная и культурно-просветительская. Ее основной формой были политические занятия, проводимые пять раз в неделю в течение часа [1, с. 69]. Непосредственно руководство военно-политической подготовкой в войсках осуществляли политорганы, военные комиссары и политруки [2, л. 19].

В целом сложившаяся в годы гражданской войны система военно-политической подготовки характеризовалась тем, что: а) центральное место в ней занимали классовое воспитание и политическая учеба личного состава; б) возрастающее значение приобретала популяризация передового опыта и отличившихся в боях; в) совершенствовалась практика применения средств, форм и методов военно-политической подготовки в ходе боевых действий и др. *Именно годы гражданской войны был заложен фундамент военно-политической подготовки в Вооруженных Силах СССР.*

Переход к мирному строительству потребовал и реорганизации военно-политической подготовки. Главное заключалось в том, что мирные условия предоставили возможность перейти от оперативных форм военно-политической подготовки к планомерным и последовательным.

Так, с 1923 г. военно-политической подготовкой был охвачен и командно-начальствующий состав. Однако лишь с 15 декабря 1924 г. был введен обязательный минимум политических знаний для данной категории, став содержательной основой из военно-политической подготовки [3, с. 234]. При этом политические занятия с группами командиров и начальников стали проводиться с 1926 г. Также уровень военно-политической подготовки стал отражаться в аттестациях и при назначении на должности. Следовательно, военно-политическая подготовка с командно-начальствующими составом с середины 20-х годов XX века стала систематической и организованной.

В начале 20-х годов XX века происходили изменения и в планировании военно-политической подготовки рядового состава. Так, в октябре 1922 г. Политическим управлением в программу военно-политической подготовки был включен политчас. Политустав стал регламентировать программу ежедневных политзанятий, время проведения которых и порядок формирования групп для занятий определялись приказами командиров и комиссаров частей. С осени 1924 г. политзанятия стали проводиться в служебное время по два часа пять раз в неделю. В апреле 1925 г. была утверждена двухгодичная программа политзанятий, которая включала 235 программных и 10 внепрограммных бесед на политические темы [1, с. 100]. В этот период группы во взводах формировались дифференцировано. Так, в отдельные группы объединялись младшие командиры, красноармейцы одного года призыва, военнослужащие нерусских национальностей.

В целом сложившаяся после гражданской войны система военно-политической подготовки в Красной Армии была направлена на формирование классовой сознательности у воина-гражданина. Она в 1921 – 1928 гг. получила новую организационную структуру, значительно изменившую ее задачи, формы и методы на наиболее приемлемые для мирного строительства вооруженных сил. В ходе военно-политической подготовки у военнослужащих формировались коммунистическое мировоззрение, патриотическое и интернациональное сознание, социальная активность, понимание своей роли в строительстве и защите социализма.

Военно-политическая подготовка в Советских Вооруженных Силах с 1929 по июнь 1941 г. получила дальнейшее развитие. Это, прежде всего, коснулось военно-политической подготовки командно-начальствующего состава. Так, с 1932 г. в систему командирской учебы была включена марксистско-ленинская подготовка, основной задачей которой было формирование идейной убежденности у командиров-единоначальников, а также высокой ответственности за состояние боевой готовности частей и подразделений [5, л. 174].

Изменения также затронули и военно-политическую подготовку младших командиров и красноармейцев, это, прежде всего, относилось к ее содержанию, организации и методики. Так, в ходе политзанятий в 30-е годы XX века данная категория военнослужащих изучала «Красноармейский политучебник», в котором излагался необходимый минимум политических знаний. Изменилась периодичность политзанятий. Так, в зимний период обучения двухчасовые политзанятия проходили три раза в неделю, в летний – два раза. В 30-е годы XX века политзанятия стали проводиться полулабораторным методом.

Усложнение задач военно-политической подготовки требовало улучшения политической агитации и пропаганды, повышения уровня руководства ею. С начала 1932 г. основой агитации и пропаганды в частях и подразделениях стала ежедневная политинформация, которая проводилась по 30 минут кроме выходных дней, а в предвоенный год – два раза в неделю по одному часу в учебное время. В распорядке дня отводилось специальное время для чтения газет [1, с. 132].

В целом в период с 1929 по июнь 1941 г. был накоплен значительный опыт в военно-политической подготовке личного состава. Во многом этому способствовал опыт организации военно-политической подготовки непосредственно в боевых условиях во время конфликтов на Дальнем Востоке и северо-западных рубежах СССР. В этот период военно-политическая подготовка изменилась как по содержанию, так и по форме, значительно возрастала роль периодической печати в ее организации и проведении. Кроме того, Главное управление политической пропаганды (до 1940 г. – Политическое управление РККА) требовало вести военно-политическую подготовку с учетом специфики родов войск.

В годы Великой Отечественной войны важнейшей задачей военно-политической подготовки в частях и подразделениях было формирование у воинов патриотизма, морально-боевой стойкости, воспитание мужества, дисциплинированности, непреклонной решимости выполнить приказ Родины, а также ненависти к немецко-фашистским захватчикам.

Вся военно-политическая подготовка была подчинена решению конкретных задач, возникавших в различные периоды войны [3, с. 31]. Наряду с изменением содержания военно-политической подготовки в начале войны перестраивались и ее организация, средства, формы и методы. Перестройка эта проводилась в двух основных направлениях [6, с. 21]. Во-первых, на первый план выдвигались средства и формы военно-политической подготовки, которые наиболее эффективно могли применяться в боевой обстановке. Во-вторых, ориентация идеологических усилий средств массовой информации и пропаганды в целях фронта. Первостепенное значение приобрели массово-политические формы, такие как митинги, политинформации, групповые беседы, групповое прослушивание по радио сводок Совинформбюро и др.

Необходимо отметить, что военно-политическая подготовка в ходе Великой Отечественной войны не была статична. Ее содержание изменялось на каждом из периодов войны, а также в зависимости от специфики решаемых в их ходе задач. Так, в первый период военно-политическая подготовка была ориентирована на формирование у личного состава стойкости и самоотверженности в ходе обороны и удержания занимаемых рубежей. Во втором и третьем периодах формировался наступательный дух, а также морально-боевые качества, присущие воинам-освободителям.

В первые послевоенные годы (1945 – 1953 гг.) особый упор в военно-политической подготовке был сделан на формировании у военнослужащих марксистско-ленинского мировоззрения, высокой идейной убежденности и политической бдительности, разъяснении хода послевоенного строительства, широкой пропаганде преимуществ советского строя.

Директивой начальника Главного ПУРа Советских Вооруженных Сил (июнь 1947 г.) были определены содержание и порядок организации марксистско-ленинской подготовки офицерского состава. В планах командирской учебы на марксистско-ленинскую подготовку командиров соединений и их заместителей предусматривалось 24 часа, для остальных офицеров – 40 часов. Для политработников отводилось 96 часов учебного времени. Задачи и конкретное содержание марксистско-ленинской учебы офицеров определялись ежегодными директивами Главного ПУР.

Была также организована планомерная политическая учеба рядового и сержантского состава. Директива №°55 Главного ПУРА «О политико-воспитательной работе с солдатами, матросами, сержантами и старшинами Вооруженных Сил» (декабрь 1946 г.) устанавливала единую систему политзанятий, усиливала централизацию руководства ими. Единый учебный план и программу политзанятий утверждало Главное ПУР. ПУР округов и групп войск предоставлялось право за счет резервного времени включать в план занятий дополнительные темы с учетом специфики решаемых задач. Был установлен порядок проведения семинаров с руководителями групп. Директивой учреждался институт помощников руководителей групп, которые заменяли их и работали с пропустившими занятия [7, с. 349].

В первые послевоенные годы в военно-политической подготовке большое значение имела перестройка пропаганды и агитации. В 1946 – 1953 гг. на основе

предвоенного и военного опыта широкое распространение получили агитпропколлективы, внештатные лекторские группы из числа наиболее подготовленных офицеров и генералов. В агитмассовой работе возросла роль политинформации. Она стала проводиться регулярно – три раза в неделю по 30 минут в дни, когда нет политзанятий, и включалась в распорядок дня. Тематику политинформаций устанавливал заместитель командира полка, корабля по политчасти [8, л. 144]. Следовательно, в первые послевоенные годы в содержании военно-политической подготовки большое место занимало воспитание военнослужащих в духе высокой идейной убежденности, патриотизма, интернационализма, повышение их боевой готовности и бдительности.

Середине 50-х – середине 80-х гг. XX века характерно дальнейшее совершенствование военно-политической подготовки. Она строилась на основе дифференцированного подхода. Так, последующее развитие получила система политических занятий с рядовым и сержантским составом. Группы для политзанятий стали формироваться не по году призыва, а по взводам. Была усовершенствована и методика политзанятий. В 60-х г. XX века наряду с классно-групповым стал применяться лекционно-семинарский метод. Значительно обогатился арсенал средств и форм массовой политической работы, улучшилось их использование. Все это получило отражение в директиве Министра обороны СССР и начальника Главного ПУР СА и ВМФ от 26 мая 1977 г. «Об агитационно-массовой работе в Советских Вооруженных Силах» [1, с. 268]. Так, политинформации стала проводиться в течение часа два раза в месяц. Важным шагом в совершенствовании военно-политической подготовки стало введение постановления ЦК КПСС от 26 апреля 1979 г. «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы», которое устанавливала единые ежемесячные политдни.

В целом военно-политическая подготовка в частях и подразделениях в середине 50-х – середине 80-х гг. XX века строилась на основе комплексного подхода, который позволял обеспечивать единство политического, нравственного и воинского воспитания личного состава. В этих целях активизировались усилия по разработке ее научных основ, что позволило в этот период значительно повысить эффективность и качество военно-политической подготовки.

Военно-политическая подготовка, зародившаяся в Красной армии после революции, просуществовала до 1991 г., когда указом Президента СССР от 29.08.1991 г. Главное военно-политическое управление Вооруженных Сил СССР было упразднено. С 1992 г. начала формироваться новая система работы с личным составом, в основу которой легли принципы декоммунизации и деидеологизации вооруженных сил. В тот период был ликвидирован идеологический фундамент военно-политической подготовки, ограничены полномочия ее органов, решаемые ими задачи. Это не способствовало эффективному формированию и поддерживанию в частях и подразделениях высокого морально-психологического климата, противодействию враждебной российскому обществу идеологии, образцового правопорядка и воинской дисциплины. Необходимо отметить, что Указом Президента России от 30 июля 2018 г. № 454 на Минобороны России были возложены полномочия по организации военно-политической подготовки в вооруженных силах [9, с. 16], а с 2019 г. она была восстановлена в вооруженных силах, став одним из основных предметов боевой подготовки личного состава [10].

Таким образом, в современных условиях создается новая система военно-политической подготовки в Вооруженных Силах России, принципиально отличающаяся от советской и постсоветской. При этом создаваемая структура должна унаследовать лучший отечественный и зарубежный опыт. В целом современная военно-политическая подготовка должна представлять собой гибкую и хорошо адаптирующуюся к изменениям обстановки систему, направленную на реализацию государственной политики в области обороны, поддержание в Вооруженных Силах РФ высокого морально-политического и психологического состояния, правопорядка и воинской дисциплины.

Библиографический список

1. Исаков П.Ф., Ильин С.К., Артамошин Ю.Н. и др. *Идеологическая работа в Вооруженных Силах СССР: Историко-теоретический очерк*. Москва, 1983.
2. *РГВА*, ф. 39540, оп. 1, д. 155.
3. *Партийно-политическая работа в Красной Армии: Документы 1921 – 1929 гг.* Составители Т.Ф. Каряева и др. Москва, 1981.
4. Гурьев А.И. *Как закалялся агитпроп: система государственной идеологической обработки населения в первые годы НЭПа*. Москва, 2011.
5. *РГВА*, ф. 9, оп. 40, д. 37.
6. Кондакова Н.И. *Идеологическая победа над фашизмом, 1941 – 1945 гг.* Москва: Политиздат, 1982.
7. *КПСС и строительство Советских Вооруженных Сил. Москва*, 1967.
8. *РГВА, ф. 32, оп. 11603, д. 1.*
9. Мисковец В.С. О формировании системы военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации. *Военно-политическая работа в Вооруженных силах Российской Федерации: теория и практика*: сборник материалов научно-практической конференции. Москва, 2019.
10. *Об организации военно-политической подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Приказ министра обороны РФ от 22.02.2019 г. № 95. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.003673571727291591

References

1. Isakov P.F., Il'in S.K., Artamoshin Yu.N. i dr. *Ideologicheskaya rabota v Vooruzhennyh Silah SSSR: Istoriko-teoreticheskij ocherk*. Moskva, 1983.
2. *RGVA*, f. 39540, op. 1, d. 155.
3. *Partijno-politicheskaya rabota v Krasnoj Armii: Dokumenty 1921 – 1929 gg.* Sostaviteli T.F. Karyaeva i dr. Moskva, 1981.
4. Gur'ev A.I. *Kak zakalyalsya agitprop: sistema gosudarstvennoj ideologicheskoj obrabotki naseleniya v pervye gody N`EPa*. Moskva, 2011.
5. *RGVA*, f. 9, op. 40, d. 37.
6. Kondakova N.I. *Ideologicheskaya pobeda nad fashizmom, 1941 – 1945 gg*. Moskva: Politizdat, 1982.
7. *KPSS i stroitel'stvo Sovetskih Vooruzhennyh Sil. Moskva*, 1967.
8. *RGVA,* f. 32, op. 11603, d. 1.
9. Miskovec V.S. O formirovanii sistemy voenno-politicheskoj raboty v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii. *Voenno-politicheskaya rabota v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii: teoriya i praktika*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2019.
10. *Ob organizacii voenno-politicheskoj podgotovki v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*. Prikaz ministra oborony RF ot 22.02.2019 g. № 95. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.003673571727291591

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 378.1 (088.72) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-322-324

***Shumakova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: alex-2a@yandex.ru*

***Yashutkin V.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: yshvast@yandex.ru*

***Dudayev G.S.-H.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF BRANDING IMPLEMENTATION IN A UNIVERSITY. The task of the article is to determine the methodological foundations of the process of developing the brand of a pedagogical university. The branding of the pedagogical university should be understood as a holistic system of techniques and methods of formation, development and further promotion of the brand. The brand of the pedagogical university created in the process of branding ensures: the emergence of an interested target audience; guaranteed budget financing prospects and inflow of extra-budgetary cash; value against the competition sustainability of international contacts and other benefits. In this regard, the authors analyzed the essential, structural and functional characteristics of the concept of "brand of a pedagogical university", and also considered the concepts of "branding" and "rebranding" as the processes of creating and updating the brand of an educational organization. The consideration of the basic concepts allows the authors to turn to the justification of the methodology for the implementation of the branding process in a pedagogical university. As such, the authors update axiological, subject-personal, and activity-creative methodological approaches.

Key words: **brand of pedagogical university, branding, rebranding, methodological approach, value, personal development, subject, activity, creativity.**

А.В. Шумакова, *д-р пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики и образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@ yandex.ru*
В.А. Яшуткин, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yshvast@yandex.ru*
Г.С.-Х. Дудаев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ БРЕНДИНГА В ВУЗЕ

Целью представленной статьи является определение методологических основ процесса разработки бренда педагогического вуза. Брендинг педагогического вуза следует понимать в качестве целостной системы приемов и методов формирования, развития и дальнейшего продвижения бренда. Созданный в процессе брендинга бренд педагогического вуза обеспечивает возникновение заинтересованной целевой аудитории; гарантированные перспективы бюджетного финансирования и приток внебюджетных денежных средств; ценностную значимость на фоне конкурентов; устойчивость международных контактов и другие преимущества. В связи с этим авторы проанализировали сущностные, структурные и функциональные характеристики понятия «бренд педагогического вуза», а также рассмотрели понятия «брендинг» и «ребрендинг» в качестве процессов создания и обновления бренда образовательной организации. Рассмотрение базовых понятий позволило авторам обратиться к обоснованию методологии осуществления процесса брендинга в педагогическом вузе. В качестве таковых авторы актуализировали аксиологический, субъектно-личностный и деятельностно-творческий методологические подходы.

Ключевые слова: **бренд педагогического вуза, брендинг, ребрендинг, методологический подход, ценность, развитие личности, субъект, деятельность, творчество.**

Понятия «бренд», «брендинг» и «ребрендинг» изначально были распространены исключительно в сфере маркетинга, вместе с тем в современных социально-экономических реалиях они могут и должны использоваться в отечественной педагогической науке и практике. С этой целью необходимо изучить и обосновать методологию осуществления процесса брендинга в педагогическом вузе, что требует обращения к смысловому значению понятия «бренд педагогического вуза». При этом важно иметь в виду, что изучение и обоснование сущностных характеристик бренда педагогического вуза в настоящее время достаточно затруднительно в силу определенной неоднозначности научной трактовки категориального смысла базового понятия «бренд», обладающего выраженным междисциплинарным значением. Кроме этого, научно-педагогическое осмысление понятия бренда также проблематично по причине его изначального использования исключительно в маркетинге и в силу этого обладающего соответствующим маркетинговым значением. Тем не менее социально-экономическая реальность современной России и отечественного образования актуализирует необходимость разработки в российском педагогическом знании инновационных категорий и понятий, обусловливающих возможность последующего поступательного развития российской педагогической науки и соответствующей образовательной практики. Поэтому использование в российском научно-педагогическом тезаурусе понятий «бренд» и «брендинг» (в том числе «ребрендинг»), вне всякого сомнения, является своевременным и актуальным. Обратимся в связи с этим к рассмотрению сущностных характеристик обозначенных понятий [1 – 7].

Изучение работ зарубежных и отечественных авторов позволило констатировать, что бренд педагогического вуза представляет собой системное образование, наделенное стабильной социальной ценностью. При этом данное образование целостно структурировано следующими объективными и субъективными компонентами: наименованием педагогического вуза, его аббревиатурой, отображением наименования вуза в соответствующем графическом изображении (логотипе) и музыкально-словесном отражении (гимне); образовательным процессом со всеми его специфическими характеристиками: уровнем качества образовательных результатов и факторами, их обеспечивающими; миссией и ценностями педагогического вуза, отраженными в информации о каких-либо его (вуза) уникальных преимуществах перед другими высшими учебными заведениями подобного профиля; ценностным отношением сотрудников к своему вузу, объединенных общей корпоративной культурой; имиджем педагогического вуза, представленным системной целостностью ожиданий, ассоциаций, приписываемых вузу целевой аудиторией и общественностью в целом.

В свою очередь, брендинг педагогического вуза следует понимать в качестве целостной системы приемов и методов формирования, развития и дальнейшего продвижения бренда. Созданный в процессе брендинга бренд педагогического вуза обеспечивает:

1) возникновение заинтересованной целевой аудитории;

2) гарантированные перспективы бюджетного финансирования и приток внебюджетных денежных средств;

3) ценностную значимость на фоне конкурентов;

4) устойчивость международных контактов;

5) высокий конкурс между поступающими в вуз абитуриентами;

6) интерес работодателей к выпускникам образовательной организации.

В рамках брендинга в педагогическом вузе по необходимости обязательно осуществляется процедура ребрендинга. Ребрендинг (англ. rebranding) является активной, целенаправленной управленческой стратегией, представленной системным, целостным комплексом мероприятий по обновлению бренда в целом либо его структурных компонентов: названия, логотипа, визуального и (или) вербального оформления с целью изменения (в определенной степени) позиционирования вуза. Ребрендинг осуществляется в рамках коррекции концептуальной идеи бренда образовательной организации. Это означает, что в педвузе и его образовательном продукте (услугах) произошли значительные изменения [1; 2].

Обратимся теперь к рассмотрению и обоснованию методологической основы осуществления брендинга в педагогическом вузе.

При этом методология (от греч. methodos – способ познания и logos – учение, слово) является системой наиболее фундаментальных принципов, подходов и методов, являющихся основой конкретного научного знания науки. Методологическое знание может выступать в форме определенных предписаний, прямых указаний к конкретной научно-исследовательской деятельности (Э.Г. Юдин). В свою очередь, методология науки в своем основании структурируется системой тех или иных методологических подходов. В своем функциональном значении методологический подход: 1) «задает модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий»; 2) «выступает своеобразным научно обоснованным аксиоматическим каноном» их (явлений, фактов, событий) целостного анализа» При этом важно понимать, «что ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследования, в связи с этим в каждом конкретном исследовании обычно реализуется их некоторая совокупность» [3, с. 24].

Рассмотрим методологические подходы осуществления брендинга в педагогическом вузе.

Аксиологический подход к изучению проблем осуществления брендинга в педагогическом вузе. Данный подход позволяет рассмотреть явление бренда и брендинга педагогического вуза с ценностных позиций. В аксиологическом значении актуальной чертой бренда является его социальная ценность, характеризующаяся общественной значимостью таких его параметров, как:

– пониманием абитуриентами социокультурной ценности бренда при выборе вуза: их осведомленностью о вузе, уважительным отношением к нему на основе понимания преимуществ обучения в вузе по сравнению с другими образовательными организациями;

– общей перспективной ответственностью всех субъектов образовательных и послеобразовательных отношений в системе вуз – студент – работодатель;

– поддержанием долгосрочной значимости бренда как целостной системы его рыночных и социокультурных характеристик посредством актуальных маркетинговых исследований, а также постоянного изучения динамики мнения целевой аудитории о вузе [1].

Общественная значимость (ценность) бренда педагогического вуза отражает в себе все специфические категориальные характеристиками явления ценности. Ориентируясь на научные взгляды отечественных авторов, конкретизируем эти характеристики в социальной ценности бренда педагогического вуза следующим образом:

– социальная ценность бренда педагогического вуза существует только в социокультурном мире. Поэтому значимость брендовых характеристик образовательной организации не есть изначально природно-заданная, она производна от отношения целевой аудитории и окружающего социума к педагогическому вузу на основе того, что создал ее коллектив в процессе истории учреждения;

– социальная ценность бренда педагогического вуза представлена исключительно позитивно значимыми его (вуза) параметрами, обеспечивающими возможность конструктивного развития образовательных субъектов вуза и окружающего вуз социума;

– в социальной ценности бренда педагогического вуза представлены те характеристики его образовательной среды, которые обусловливают уникальность вуза, выделяя его из ряда образовательных организаций подобного профиля;

– социальная значимость бренда педагогического вуза возникает в процессе его оценки целевой аудиторией (абитуриентами, родителями, работодателями). При этом такая оценка имеет позитивный характер, так как детерми-

нируется соответствием вуза современным требованиям социума к качеству педагогического образования;

– социальная ценность бренда педагогического вуза представлена двумя рядами значений: «объективными значениями» и «личностными смыслами». Первое понятие характеризует объективный элемент в ценности бренда (его определенные свойства), смысл же отражает активное эмоциональное отношение целевой аудитории к этому объективному элементу;

– социальная ценность бренда педагогического вуза взаимосвязана с явлениями «творчество» и «субъект творчества», так как бренд представляет собой результат свободной творческой брендовой деятельности коллектива сотрудников вуза;

– социальная значимость бренда педагогического вуза отражает в себе определенные ценностные идеалы. При этом идеал в нравственно-этическом значении трактуется в качестве определенного универсального стандарта. Это в наиболее общем, фундаментальном смысле слова абсолютное представление о том, что есть благо. В этом плане сам бренд и его создание должны быть ориентированы на фундаментальную ценностную триаду: «красота – добро – истина» [4; 5].

Субъектно-личностный подход к изучению проблем осуществления брендинга в педагогическом вузе. Центральными научными понятиями, определяющими методологическое значение субъектно-личностного подхода, являются термины «развитие личности» и «субъект деятельности».

В целом современный уровень развития науки позволяет сделать вывод о том, что развитие личности – это процесс становления готовности человека (его внутреннего потенциала) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами различного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутых. Развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру. Важно подчеркнуть, что важнейшим результатом становления личности является высокий уровень развитости ее творческого потенциала. Для этого необходимо, чтобы человек стал субъектом своей деятельности [6].

Понятие субъекта не просто обозначает того, кто действует, сознает, относится и т.д. Оно исходно характеризует личностное в человеке, избранные способы осуществления действий, осознания мира в зависимости от социальной позиции, степени сформированности ценностных ориентаций. Через понятие субъекта поэтому «передается и мера его активности, и социальная сущность сознания, действия, отношений». Это определяет возможность регуляции деятельности, изменения своих позиций по ходу ее осуществления. Именно способностью личности к самоорганизации, саморегуляции, к развитию и осуществлению себя как субъекта деятельности объясняется человеческая активность [4].

В целом значение субъектно-личностного подхода к изучению проблем осуществления брендинга в педагогическом институте является двойственным. С одной стороны, исходя из требований этого подхода, в бренде вуза должны быть отражены идеи эффективного развития личности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки, с другой – обозначенный методологический подход научно подтверждает конструктивную роль субъектной позиции личности специалистов педагогического вуза при осуществлении деятельности по брендингу и ребрендингу в условиях образовательной организации.

Деятельностно-творческий подход и его методологическое значение для изучения проблем осуществления брендинга в педагогическом вузе. В целом деятельностно-творческий подход к изучению проблем осуществлению брендинга в педагогическом вузе позволяет структурировать теоретическую основу брендинга и ребрендинга в образовательной организации средствами смысловых характеристик базовых категорий деятельности и творчества. В этом плане:

– деятельность по брендингу и ребрендингу должна удовлетворять соответствующие потребности вуза и целевой аудитории;

– деятельность по брендингу и ребрендингу ориентирована на создание специфического предмета (продукта) – бренда педагогического вуза, в ходе создания которого совершенствуется профессиональное мастерство специалистов в данной области;

– деятельность по брендингу и ребрендингу в педагогическом институте всегда целенаправленна, так как требует постановки четко обоснованных промежуточных и конечной целей и соответствующего планирования;

– при брендинге и ребрендинге специалисты несут ответственность перед вузом и целевой аудиторией за результаты своей профессиональной деятельности и поведения;

– деятельность по брендингу и ребрендингу – это деятельность творческая, которая характеризуется новизной полученного результата (уникальностью разработанного бренда). Такая деятельность является свободной, но ее свобода ограничена необходимостью учитывать сложившиеся традиции в вузе и социуме.

В целом определение методологических подходов к осуществлению брендинга в педагогическом вузе позволяет создать необходимые предпосылки для успешности и эффективности работы по созданию бренда образовательной организации.

Библиографический список

1. Ванюшкина В.В. *Бренд высшего образовательного учреждения: особенности формирования и продвижения.* Автореферат диссертации … кандидата экономических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
2. Ньюмейер М. *Разрыв бренда. Как возвести мост между стратегией бизнеса и креативностью*. Москва: Вильямс, 2006.
3. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь, 2006.
4. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии.* Москва, 1984.
5. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Бренд педагогического вуза: сущность, структура и аксиологическая характеристика. *Национальная ассоциация ученых (НАУ).* 2020; Ч. 4, № 61: 30 – 35.
6. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 142 – 144.
7. Павлова С.А., Дудаев Г.С.-Х. Подготовка будущих педагогов к организации воспитания школьников в условиях профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 394 – 396.

References

1. Vanyushkina V.V. *Brend vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: osobennosti formirovaniya i prodvizheniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata `ekonomicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
2. N'yumejer M. *Razryv brenda. Kak vozvesti most mezhdu strategiej biznesa i kreativnost'yu.* Moskva: Vil'yams, 2006.
3. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya:* monografiya. Stavropol', 2006.
4. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii.* Moskva, 1984.
5. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. Brend pedagogicheskogo vuza: suschnost', struktura i aksiologicheskaya harakteristika. *Nacional'naya associaciya uchenyh (NAU).* 2020; Ch. 4, № 61: 30 – 35.
6. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. Metodologicheskie osnovy podgotovki buduschih uchitelej k obespecheniyu bezopasnosti obrazovatel'noj sredy obscheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 142 – 144.
7. Pavlova S.A., Dudaev G.S.-H. Podgotovka buduschih pedagogov k organizacii vospitaniya shkol'nikov v usloviyah professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 394 - 396.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-324-326

Tantsura T.A., *senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

REALIZATION OF MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE CONCERNING DISTANCE LEARNING. The article analyzes ways of implementing modern approaches in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. The author notes the peculiarities of formation of foreign language communicative competence in the process of educational activities with the use of a distance format. The article considers the application of the project method as an effective educational and methodological means of teaching. The author emphasizes that the use of the project method with the use of modern digital technologies is the creation of a modern foreign-language educational environment, since it contributes to the formation and development of information analysis skills, critical thinking, search and development of a strategy for solving professionally significant tasks. The combination of independent work and teamwork leads to the formation of a stable motivation to learn a foreign language and, as a result, to the growth of foreign language communicative competence.

Key words: **foreign language communicative competence, pedagogical cooperation, speech interaction, communicative approach, project method.**

***Т.А. Танцура**, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

В статье анализируются возможности реализации современных подходов в обучении иностранному языку студентов нелингвистического вуза. Автором отмечаются особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе учебной деятельности с использование дистанционного формата. В статье рассматривается применение метода проектов в качестве эффективного учебно-методического средства обучения. Автор подчеркивает, что использование метода проектов с применением современных цифровых технологий представляет собой создание современной иноязычной образовательной среды, поскольку способствует формированию и развитию навыков анализа информации, критического мышления, поиска и выработке стратегии решения профессионально значимых задач. Сочетание самостоятельной работы и работы в команде побуждает к формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка и, как следствие, к росту иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетенция, педагогическое сотрудничество, речевое взаимодействие, коммуникативный подход, метод проектов.**

В настоящее время, когда одной из важных характеристик молодого поколения является мобильность, которая обусловлена процессами глобализации в мире, владение иностранным языком (а лучше несколькими) становится насущной необходимостью начинающих свой карьерный путь специалистов. Современные вузы содействуют желанию студентов расширить границы профессиональных компетенций, реализуя программу академической мобильности. В Финансовом университете данная программа реализуется под названием «Включенное обучение», освоение которой позволяет студентам овладеть спецификой аспектов профессиональной деятельности их направления подготовки за рубежом, а также повысить уровень владения иностранным языком благодаря активному применению в реальных условиях иноязычного общения. Опыт раннего взаимодействия в профессиональной сфере становится существенным толчком к продолжению профессиональной карьеры за границей. В этой связи мобильность можно рассматривать как важную характеристику распределения трудовых ресурсов, что оказывает определенное воздействие не только на рынок труда, но и на процессы, происходящие в сфере образования. Следует отметить, что участие студентов в программе «Включенное обучение» предусматривает наличие высокого уровня владения иностранным языком, поскольку обучение за рубежом ведется полностью на иностранном языке, что способствует совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Знание иностранного языка можно рассматривать не только как возможность, но и как условие получения качественного профессионального образования в странах Европы.

В последние десятилетия в педагогике и методике преподавания иностранного языка были определены методы обучения, которые являются эффективными в формировании и развитии у студентов неязыковых вузов иноязычной коммуникативной компетенции с учетом профессионального направления подготовки. Основой для разработки новых педагогических технологий является компетентностное обучение иностранному языку с применением коммуникативно-деятельностного подхода с учетом профессиональной составляющей направления подготовки студента. Задачей образования настоящего периода является реализация перехода от модели педагогического сотрудничества к процессу самостоятельного развития личности студента. Современные технологии обучения иностранному языку позволяют сформировать опыт самостоятельного овладения новыми знаниями. Овладение стратегиями получения новых знаний останется базовым опытом познания нового и в период обучения в вузе, и течение длительной профессиональной деятельности.

Одним из основных подходов, который занял ведущее место в иноязычном обучении, является коммуникативный. Ряд российских ученых занимались разработкой фундаментальных принципов данного подхода и практических моделей, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции. В работах И.Я. Зимней, Е.И. Пассова и др. в структуру иноязычной коммуникативной компетенции входят языковая, социолингвистическая и дискурсивная компетенции [1; 2]. При реализации коммуникативного подхода обучения язык рассматривается как инструмент общения на иностранном языке. Учебные задания разрабатываются целенаправленно на создание ситуации реального общения профессионального или межличностного взаимодействия. В процессе выполнения таких заданий студенты овладевают знаниями лексических особенностей и грамматической системы изучаемого языка не изолированно, вне контекста употребления, а применительно к конкретной ситуации межличностного речевого взаимодействия. Это, в свою очередь, оказывает воздействие на развитие личностных профессионально ориентированных познавательных интересов студентов, что стимулирует рост мотивации к изучению иностранного языка.

Целью коммуникативного подхода обучения является активное взаимодействие студентов на иностранном языке в ситуациях, которые представляют собой неподготовленный контекст, в рамках которого общение является творческим, а не репродуктивным. Оценкой успешного взаимодействия является наличие обратной связи в процессе иноязычной коммуникации, которая выражается в предъявлении соответствующей ответной реакции-информации контексту заданной ситуации. Вариативность выбора языковых форм выражения коммуникативного намерения свидетельствует об опыте владения студентом языковыми средствами. Студент свободен в выборе языковых средств – что, с использованием какого грамматического построения сказать. Задачей преподавателя является фиксация возможных «погрешностей» студента с целью их анализа после выполнения ими задания.

Наиболее успешно коммуникативный подход реализуется при применении интерактивных способов обучения. Интерактивное обучение прежде всего направлено на активность студента в предлагаемой коммуникативной учебной ситуации. Интерактивные задания направлены на развитие когнитивной и речевой деятельности студента, т.е. обучаемые овладевают новыми языковыми аспектами на материале профессионально ориентированного контекста и осуществляют практическое закрепление умений и навыков в речевом взаимодействии на иностранном языке со студентами группы. Цель интерактивных заданий – побудить студента к решению проблемы, применяя различные языковые средства. Студенты вовлекаются в процесс речевого взаимодействия на иностранном языке, в течение которого они стараются понять проблему, проанализировать ее и представить решение, используя соответствующие контексту лексические единицы и грамматические конструкции. При разработке плана занятия преподаватель включает те виды интерактивных заданий, активизация которых будет наиболее эффективно способствовать усвоению учебного материала студентами.

Овладение информационно-коммуникационными технологиями студентами в современном университете является базовым элементом содержания образования. В учебных планах предусмотрены общекультурные компетенции, формирование которых основано на овладении основных методов и технологий поиска, анализа, обработки и управления информацией. Использование цифровых технологий в качестве средств обучения стало реалией сегодняшнего процесса обучения. Использование аудио- и видеоматериалов, интернет-ресурсов на занятиях иностранного языка помогает развитию иноязычной лингвистической компетенции и формированию личностного профессионального опыта, основанного на анализе представленного фактического материала. Для более продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов в университетах используются системы управления обучением (*Learning Management System*), на интерфейсе которых размещаются различные учебно-методические материалы, способствующие освоению содержания дисциплины. В Финансовом университете такие системы представлены информационно-образовательным порталом и для студентов дистанционной формы обучения – Moodle. Трудно представить нынешнее взаимодействие «педагог – студент» без использования электронной почты или страницы в социальных сетях, создания и представления презентаций с использованием PowerPoint. Многими учеными отмечается повышение уровня активности студентов при использовании асинхронного взаимодействия студентов с преподавателем посредством электронной почты, форума на информационно-образовательном портале.

При переходе на дистанционный формат обучения в связи с неблагоприятной ситуацией, связанной с короновирусной инфекцией, наиболее оптимальным из интерактивных методов обучения является *метод проектов (project-based learning)*. Его преимуществом является концентрация на самостоятельной деятельности студентов, преподаватель становится консультантом, который контролирует направление деятельности команды студентов, работающих над заданной темой.

На первом этапе преподаватель предлагает студентам по выбору сгруппироваться в команды в составе трех человек. Если точное деление невозможно, преподаватель, принимая во внимание уровень студентов команд, добавляет оставшихся 1 – 2 студентов в уже созданные команды. Далее преподаватель представляет им темы в рамках программного материала, работа над которыми позволит студентам более основательно изучить конкретную профессионально ориентированную задачу, расширить объем индивидуального иноязычного вока-

буляра, закрепить изучаемые грамматические явления. На этом этапе преподаватель объясняет ход работы студентов и настраивает их на выполнение работы по проекту.

Второй этап представляет поиск информации по теме, анализ и переработку для дальнейшего представления. Современные информационно-коммуникационные источники во многом упростили задачу поиска для студентов. Однако за последние годы количество информационных ресурсов увеличилось, и объемы информационных материалов также увеличились, поэтому в этой связи процесс поиска и выборки соответствующего материала для студентов представляет определенную сложность и требует значительных затрат времени. Студенты осваивают способы анализа и обработки материала от общей информации, преобразовывая ее к потребностям конкретной тематики [3]. На данном этапе осуществляется командное взаимодействие по отбору материала для обоснования темы.

Периодические отчеты о результатах работы представляют краткое реферирование информационных материалов, которые студенты команды отобрали, и они дают обоснование необходимости включения данных материалов для раскрытия темы проекта. Студенты – участники команды высказывают свое согласие или несогласие с предлагаемым материалом, обсуждение ведется между участниками команды. Обучение командному взаимодействию, заинтересованности в общекомандном результате способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, основанной на ответственности каждого студента перед членами команды [4]. Поскольку преподаватель постоянно курирует и направляет учебную деятельность студентов, он перед занятием направляет студентам, прикрепляя документ в чате, устойчивые выражения «согласия – несогласия» на иностранном языке для отработки навыка речевой аргументации в процессе активизации данных выражений. В ходе такого взаимодействия у студентов развиваются навыки критического мышления, основанного на осмыслении содержания подобранного материала и рефлексии на его основе [5].

Именно на этом этапе осуществляется работа над определением употребления соответствующих языковых средств, которые позволят наиболее точно и убедительно обосновать решение проблемы, заявленной в теме проекта.

Третьим, заключительным этапом метода проектов является его представление с использованием визуального ряда в виде презентации в программе PowerPoint. На этом этапе реализуются три базовых компонента структуры речевой деятельности на иностранном языке: оценка, планирование и исполнение. Именно на третьем этапе происходит обобщение опыта планирования стратегии предъявления устного сообщения, определения адекватного способа отбора речевых средств, способствующих успешной презентации информации [6, с. 23]. В устной презентации участвуют все участники команды. Задачей участников других команд является выслушать представление проекта, понять основные пункты информации и после представления проекта задать вопросы, требующие уточнения либо аргументированного пояснения.

На протяжении всей работы над темой проекта студенты свободны в выборе решения проблемы. Несмотря на этапы «мини-отчетов», участники команды взаимодействуют для определения необходимых участков информации, которая будет использована на финальном этапе. Преподаватель остается наблюдателем, который осуществляет своевременную координацию деятельности студентов, осуществляет консультирование относительно выбора языковых средств. Во время презентации проекта преподаватель только фиксирует языковые ошибки, не прерывая речевого взаимодействия студентов. Анализ языковых ошибок осуществляется после представления проектов всех команд.

Работа над проектами в рамках курса иностранного языка способствует формированию навыков выработки стратегии по решению практических задач [7]. Учебная деятельность, основанная на методе проектов, позволяет сформировать навыки поиска, отбора, анализа текстовой информации на иностранном языке. Профессионально ориентированная тематика проектов позволяет расширить знания в сфере направления подготовки студентов и приближает учебную ситуацию к реальной, что будет способствовать автоматическому применению умений и навыков решения сходных задач. Таким образом, применение метода проектов в обучении иностранному языку является эффективным средством повышения мотивации студентов к изучению иностранного языку и развитию иноязычной коммуникативной компетенции с учетом профессионально ориентированного компонента.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1989.
2. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва, 1985.
3. Широких А.Ю. Сочетание индуктивных и дедуктивных методов в профессионально-ориентированном обучении английскому языку. *Перспективы науки и образования.* 2019; № 39 (3): 410 – 422.
4. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation. *X Linguae*. 2017; № 10 (1): 25 – 33.
5. Кантышева А.А. Развитие критического мышления у студентов профиля «Государственный финансовый контроль» на занятиях иностранному языку в рамках цифрового образования. *Самоуправление.* 2020; № 4 (121): 31 – 34.
6. Коренева М.Р., Каурова Е.М. Феномен компенсаторной компетенции и репрезентация ее структуры в лингводидактике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 22 – 25.
7. Староверова Н.П., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку. *Самоуправление.* 2019; № 2 (115): 189 – 192.

References

1. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1989.
2. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu.* Moskva, 1985.
3. Shirokih A.Yu. Sochetanie induktivnyh i deduktivnyh metodov v professional'no-orientirovannom obuchenii anglijskomu yazyku. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 39 (3): 410 – 422.
4. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation. *X Linguae*. 2017; № 10 (1): 25 – 33.
5. Kantysheva A.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya u studentov profilya «Gosudarstvennyj finansovyj kontrol'» na zanyatiyah inostrannomu yazyku v ramkah cifrovogo obrazovaniya. *Samoupravlenie*. 2020; № 4 (121): 31 – 34.
6. Koreneva M.R., Kaurova E.M. Fenomen kompensatornoj kompetencii i reprezentaciya ee struktury v lingvodidaktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 22 – 25.
7. Staroverova N.P., Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie cifrovyh i informacionnyh tehnologij v processe obucheniya professional'nomu anglijskomu yazyku. *Samoupravlenie*. 2019; № 2 (115): 189 – 192.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 378.146+004.912 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-326-329

Solovkina I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical-Mathematical and Engineering-Technological Institute, Gorno-Altaisk State Institute (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sol0903@mail.ru*
Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Physical-Mathematical and Engineering-Technological Institute, Gorno-Altaisk State Institute (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

FEATURES OF CHECKING STUDENTS' KNOWLEDGE VIA MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM. Currently, due to the pandemic situation, distance learning and knowledge control is becoming very relevant. Universities are considering various options for using systems that can help in the learning process and test the knowledge of students. The article describes features of conducting and checking the control of students' knowledge through the Moodle learning management system, which is successfully implemented at the Gorno-Altaisk State University. The authors provide specific examples of the use of this system in the educational process, consider educational modules that help teachers, depending on the specifics of the discipline being taught, to choose an auxiliary tool for assessing students' knowledge. The authors conclude that the control of students' knowledge through the Moodle learning management system gives a positive dynamic.

Key words: **learning process, knowledge control, Moodle learning management system.**

И.В. Соловкина, *канд. пед. наук, доц., Физико-математический и инженерно-технологический институт Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: sol0903@mail.ru*
А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., Физико-математический и инженерно-технологический институт Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕРКИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE

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

В настоящее время, связанное с пандемической ситуацией, дистанционная форма обучения и контроля знаний становится очень актуальной. Вузами рассматриваются различные варианты использования систем, способных помочь в процессе обучения и осуществления проверки знаний обучающихся. В данной статье описаны особенности проведения и проверки контроля знаний студентов через систему управления обучением Moodle, которая успешно реализуется в Горно-Алтайском государственном университете. Авторами приводятся конкретные примеры использования данной системы в учебном процессе, рассматриваются учебные модули, помогающие преподавателям в зависимости от специфики преподаваемой дисциплины подобрать вспомогательное средство оценки знаний студентов. Авторы приходят к выводу, что контроль знаний студентов через систему управления обучением Moodle дает положительную динамику.

Ключевые слова: **процесс обучения, контроль знаний, система управления обучением Moodle.**

Развитие образования в России, его модернизация, продиктованная цифровизацией всех сфер деятельности общества, обозначило обновление системы высшего образования. Из многокомпонентного глобального процесса выделяется поливариантность образовательного пространства. В этой связи студент вуза способен сам спроектировать и реализовать в будущем свой образовательный маршрут и образовательную траекторию. Реализация этого образовательного проекта нацелена на удовлетворение будущих профессиональных запросов, в результате чего молодой специалист станет востребованным и устойчивым к запросам рынка труда [1].

В осуществлении одной из основных задач современного высшего образования – повышение уровня качества профессиональных знаний – важнейшее значение имеют различные информационно-коммуникационные технологии, ориентированные на углубление и разнообразие методов учета и контроля знаний студентов, в связи с чем компетентно выстроенный и объективный контроль знаний является залогом успешного и качественного образования. В свою очередь, под качеством образования понимается «интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия ресурсного обеспечения образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучающихся» [2]. Оно также ориентировано на применение в учебном процессе передовых информационно-технологических средств, способствующих его модернизации и улучшению.

В Горно-Алтайском государственном университете, как и во многих вузах России, с целью повышения качества образования успешно применяется система управления обучением Moodle. Внедряемая уже почти десятилетие система сегодня успешно реализуется, активно и плодотворно используется профессорско-преподавательским составом университета. Эта система ориентирована на повышение эффективности обучения студентов. Использование данной системы позволяет каждому обучающемуся как самостоятельно, так при помощи преподавателей конструировать в процессе учебного взаимодействия новые знания. Кроме того, Moodle обладает рядом специфических характеристик, одной из которых является многоуровневая, удобная в применении проверка знаний студентов. Актуальность такого контролирующего механизма обусловлена настоящим периодом времени, связанным с пандемической ситуацией в стране.

Система Moodle предоставляет несколько вариантов проведения контроля знаний студентов, которые преподаватели выбирают на свое усмотрение в зависимости от специфики преподаваемой дисциплины. Охарактеризуем основные модули.

– «Анкетный опрос» – используются различные типы вопросов, необходимых для проведения опроса при помощи сбора нужной информации от студентов.

– «Обратная связь» – используются различные типы вопросов, у преподавателя есть возможность создания собственных анкет для сбора информации от студентов, кроме того, здесь можно использовать несколько вариантов ответов: выбор одного или несколько вариантов ответов из предложенных (да или нет), обучающиеся могут вводить текст.

– «видеоконференция BigBlueButton» – позволяет преподавателю создавать веб-конференции для проведения дистанционной формы обучения. Контроль знаний здесь осуществляется посредством задавания вопроса и ответом на него со стороны всей аудитории студентов;

– «Задание» – наиболее распространенный среди преподавателей вид контроля. Допускается размещение нескольких файлов, среди которых может быть теоретический материал, с целью ликвидации пробелов в знаниях обучающихся, разнообразные контрольные вопросы и задания. Свои ответы студенты могут оформлять и отправлять в виде документов MS Offise Word, электронных таблиц и диаграмм MS Offise Excel, презентаций MS Offise PowerPoint, изображений (для загруженных файлов допускаются различные виды расширения) и т.п. Оценивая ответы студентов, преподаватель включается в интерактивный диалог, комментируя результаты учебной деятельности, исправляя ошибки и рецензируя предложенные студентами работы по определенной учебной дисциплине. Причем есть возможность ставить временные ограничения на выполнение оцениваемой работы. Оценка, выставленная преподавателем за ответ, автоматически размещается в Журнале оценок и подвергается автоматической статистической обработке.

– «Рабочая тетрадь» – предоставляет возможность преподавателю давать отзывы на выполненные работы обучающихся по какой-либо выбранной тематике.

– «Семинар» – дает возможность преподавателю накапливать материал, заниматься просмотром, давать рецензии и оценки на работы студентов.

– «Тест» – часто используемый преподавателями вид контроля. Здесь можно использовать различные типы вопросов и несколько вариантов ответов: выбор одного или несколько вариантов ответов из предложенных (да или нет), обучающиеся могут вводить текст.

На первоначальном этапе опытно-экспериментальной работы анализировался уровень владения студентами информационно-коммуникационными технологиями. Работа проводилась в Горно-Алтайском государственном университете. В ней участвовали обучающиеся двух направлений подготовки: Математика (01.03.01), Общий; Математика и компьютерные науки (02.03.01), Математическое и компьютерное моделирование.

В работу были включены электронные курсы по дисциплинам, преподаваемым студентам. Вместе с тем исследовались уровень владения и использования студентами в учебной деятельности самой системы Moodle, развитие мотивации у обучающихся к данному процессу [3].

Педагогический эксперимент осуществлялся на базе проведения электронных учебных курсов по учебным дисциплинам.

Так, при изучении аналитической геометрии реализовывались цели и задачи: совершенствование навыков математического и логического мышления, научное обоснование новых понятий, структурирование математической базы и развитие общей математической культуры [1].

При изучении методологии самостоятельной работы рассматривались вопросы, связанные с выработкой у студентов профессиональных навыков и приемов самостоятельной работы, таких как самостоятельная научно-исследовательская деятельность, применение интерактивных технологий, критическая оценка эффективности использования различных ориентированных на приобретение знаний и обработку информации систем. Изучение дисциплины преследовало реализацию следующих задач: ознакомление с основным понятийно-методологическим аппаратом, развитие творческого мышления, навыков самостоятельной работы с электронными образовательными ресурсами [1, с. 14; 4].

Исследование информационно-коммуникационной компетентности студентов ФМИТИ ГАГУ проводилось со студентами первого курса по совокупности критериев [1, с. 9; 5, с. 106]. Каждый курс по учебной дисциплине состоял из теоретического и практического материала. Последний осуществлялся с помощью проектной деятельности студентов. В учебном процессе создавался индивидуальный практико-ориентированный продукт. Целесообразность организации такого режима работы была продиктована возможностью выбора проектными группами определенной тематики и индивидуальной скоростью работы над проектами [1; 5; 6]. Актуальность получили групповые задания аналитического характера, которые были неоднозначными, требовали творческого подхода и работы над дополнительными источниками.

Результаты тестирования [3, с. 249] по проверке эффективности применения системы помогли определить уровень сформированности компонентов исследуемого качества при включении в учебный процесс системы Moodle [5, с. 106]. Выявлена положительная динамика (на начальном этапе этот показатель составлял 49%, на конечном – 69%), обработка достоверности результатов проходила по t-критерию Стьюдента. Выявленное сравнение: $t_{эмп}$ (4,6) > $t_{крит}$ (2.00), $p \leq 0,05$ показало значительные изменения в уровнях сформированности исследуемого качества [1, с. 16; 3, с. 253].

Таким образом, в результате проведения опытно-экспериментальной работы, осуществляемой на базе ФМИТИ ГАГУ, получено подтверждение эффективности использования в учебном процессе системы. Проделанная исследователями работа подтверждает, что внедрение сетевых технологий в различные виды учебной деятельности студента [1; 5; 8; 9] реализует основную цель образования, в качестве которой выступает подготовка высококвалифицированного специалиста в новых условиях цифровых технологий [7, с. 159].

Покажем далее использование системы Moodle на примере студентов 810 группы 1 курса экономико-юридического факультета ГАГУ по дисциплине «Линейная алгебра». С начала ноября 2020 года, включая итоговую аттестацию по дисциплине, занятия проходили в онлайн-режиме в связи с пандемической ситуацией в вузе. Лекционные и практические занятия проходили с использованием «Видеоконференции BigBlueButton». Первоначально нужно было сформировать файлы занятий (документ MS Offise Word) и разместить их в системе для доступа к информации проходящего занятия. На втором этапе информацию необходимо было преобразовать в презентацию MS Offise PowerPoint для показа перед аудиторией с пояснением материала по ней.

За день до проведения занятия в форме видеоконференции студентам осуществлялась рассылка информации о предстоящем занятии, дате и времени его проведения согласно предоставленному штатному расписанию. Во время трансляции шла видеозапись занятия, так что у студентов была возможность просмотра изучаемого материала с целью ликвидации пробелов в знаниях. Кроме того, что студенты прослушивали материал, они также вели подробные конспекты всех занятий. В случае недопонимания и возникновения вопросов проблему сразу же решали, останавливаясь более детально на рассмотрении примеров решения соответствующих заданий.

Большое внимание уделялось контролю знаний. Студентам выдавались разнообразные проверочные задания по каждой теме изучаемой дисциплины: домашние задания – после каждой пары, самостоятельные и проверочные работы – после каждой темы, контрольные работы (по вариантам) – после изучения основного блока тем. Активно шло выполнение ИРС – индивидуальной работы студентов, рассчитанной на индивидуальный вариант для каждого. В этом виде деятельности применялся вид контроля системы Moodle – «Задания». В результате студенты показали хорошую активность как при проведении занятий, так и при сдаче контрольных точек. Переход на систему онлайн-обучения нисколько не сказался на общей успеваемости студентов. Итоговой аттестацией был экзамен. Исходя из того, что всего было 23 лекционных, 26 практических занятий и 32 контрольные точки, включая все вышеперечисленные задания, экзамен был выставлен по сумме набранных студентами баллов.

Критерии оценки были следующие: «отлично» (84 – 100% выполненных заданий); «хорошо» (66 – 83%), «удовлетворительно» (50 – 65%); «неудовлетворительно» (менее 50%). В итоге из 14 человек 11 студентов получили «отлично», 2 студента – «хорошо», 1 студент – «удовлетворительно» (см. рис. 1).



Рис. 1. Оценка за экзамен по дисциплине «Линейная алгебра»

Приведем второй пример использование системы Moodle на примере студентов 637 группы 3 курса физико-математического отделения Физико-математического и инженерно-технологического института ГАГУ по дисциплине «Математическая логика». С середины марта 2020 года, включая итоговую аттестацию по дисциплине, занятия проходили в онлайн-режиме в связи с пандемической ситуацией в вузе.

В связи с тем, что система «Видеоконференции BigBlueButton» начала работать не сразу, все занятия проходили при помощи системы Moodle – «Задания». Большое внимание было посвящено самостоятельной работе студентов. Оставшиеся 13 занятий проводились как лекционно-практические, т.е. одновременно рассматривались теоретические вопросы и выполнялись практические задания. Аналогично предыдущему примеру студентам выдавались разнообразные проверочные задания по каждой теме изучаемой дисциплины: домашние задания – после каждой пары, самостоятельные и проверочные работы – после каждой темы, контрольные работы (по вариантам) – после изучения основного блока тем. Успеваемость у студентов была хорошей, своевременно сдавались контрольные точки. Экзамен, являющийся итогом аттестации, был выставлен по сумме набранных студентами баллов.

Из 9 человек 4 студента получили «отлично», 4 студента – «хорошо», 1 студент – «удовлетворительно» (см. рис. 2).



Рис. 2. Оценка за экзамен по дисциплине «Математическая логика»

Исходя из двух последних примеров дистанционной формы проведения занятий с использованием указанной выше системы, применяя при этом лишь некоторые учебные модули, такие как «Задание» и «Видеоконференции BigBlueButton» в качестве проведения контроля знаний студентов и непосредственного объяснения нового учебного материала, можно сделать вывод о неоспоримой эффективности данной модели и о ее незаменимости и актуальности в столь сложной учебной ситуации.

Система управлением обучения Moodle используется и в обычном режиме обучения очень результативно. Так, преподаватели размещают на страницах своих дисциплин необходимые учебные материалы: рабочие программы, фонды оценочных средств, методические указания, лекционные и практические занятия, домашнее задание, разнообразные контролирующие модули. Осуществляемая таким образом совместная работа преподавателя и студентов дает положительный результат, значительно повышает уровень дополнительного общения и облегчает работу преподавательского состава университета.

Характеризуя методическую сторону системы, нами выявлен широкий спектр ее методических возможностей. Это подчеркивается в различных исследованиях [1; 3; 7; 10; 11; 12], где выявлена педагогика взаимодействия и критической рефлексии, простота и совместимость с разными браузерами, высокая степень коммуникации, динамичность построения учебного процесса. Методической ценностью является то, что система Moodle для преподавателя дает обширный инструментарий для организации обучения студентов [1, с. 15; 7, с. 159].

Рассмотренные выше возможности системы Moodle при использовании различных форм и методов обучения дают положительные результаты. Активное использование в учебном процессе проектного метода сыграло важную роль при проведении контроля знаний обучающихся [3; 7; 9; 11; 12; 13].

Проведенные исследования, базирующиеся на многоуровневом использовании учебного материала преподаваемых в ФМИТИ и на ЭЮФ ГАГУ учебных дисциплин, достоверно показали, что контроль знаний студентов, осуществляемый через систему управления обучением Moodle, имеет положительную динамику и может эффективно использоваться в процессе обучения.

Библиографический список

1. Темербекова А.А., Алькова Л.А., Чистякова В.А. и др. *Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
2. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. *Методика обучения математике*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013.
3. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2019; № 1 (46): 247 – 257.
4. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. *Методика обучения математике*: учебное пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург: Лань. 2015.
5. Алькова Л.А. Критерии сформированности ИКТ-компетентности личности посредством t-технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 105 – 106.
6. Темербекова А.А. *Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования*: монография. Москва, 2009.
7. Темербекова А.А. Практика использования социальных сетей в качестве инновационного образовательного ресурса. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 157 – 160.
8. Кулибеков А.Н. Система формирования готовности будущих учителей математики к организации применения сетевых технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 205 – 206.

9. Сазонова О.К., Костюнина А.А., Чистякова В.А. Возможности образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 157 – 159.
10. Алькова Л.А., Осокин А.Е. Система Moodle как средство реализации электронной информационно-образовательной среды вуза. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016; № 8 (16): 58 – 59.
11. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018; Т. 8, № 6: 167 – 182.
12. Долгова Н.В., Алкова Л.А., Чистякова В.А., Лебедева С.А. Формирование ИКТ-компетенции студентов НИД с использованием системы дистанционного обучения Moodle. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 3 (64): 226 – 228.
13. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А., Малова В.Ю. Визуализация проектной деятельности как одна из компонент методики работы с проектной командой. *Современные информационные технологии в образовании*: материалы XXXI конференции. Москва – Троицк, 2020: 188 – 190.

References

1. Temerbekova A.A., Al'kova L.A., Chistyakova V.A. i dr. *Social'nye seti v obrazovatel'nom processe kak resurs formirovaniya IKT-kompetentnosti lichnosti*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
2. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. *Metodika obucheniya matematike*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2013.
3. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. Ispol'zovanie social'nyh setej v kachestve interaktivnogo sredstva obucheniya studentov vuza. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 1 (46): 247 – 257.
4. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. *Metodika obucheniya matematike*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Sankt-Peterburg: Lan'. 2015.
5. Al'kova L.A. Kriterii sformirovannosti IKT-kompetentnosti lichnosti posredstvom t-tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 105 – 106.
6. Temerbekova A.A. *Formirovanie informacionnoj kompetentnosti uchitelya v regional'noj sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2009.
7. Temerbekova A.A. Praktika ispol'zovaniya social'nyh setej v kachestve innovacionnogo obrazovatel'nogo resursa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 157 – 160.
8. Kulibekov A.N. Sistema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej matematiki k organizacii primeneniya setevyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 205 – 206.
9. Sazonova O.K., Kostyunina A.A., Chistyakova V.A. Vozmozhnosti obrazovatel'noj sredy vuza v razvitii professional'noj kompetentnosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 157 – 159.
10. Al'kova L.A., Osokin A.E. Sistema Moodle kak sredstvo realizacii `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2016; № 8 (16): 58 – 59.
11. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. Osobennosti metoda proektnyh interfejsov kak mehanizma razvitiya proektnogo podhoda v obrazovatel'nom processe i detskom tehnicheskom tvorchestve. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; T. 8, № 6: 167 – 182.
12. Dolgova N.V., Alkova L.A., Chistyakova V.A., Lebedeva S.A. Formirovanie IKT-kompetencii studentov NID s ispol'zovaniem sistemy distancionnogo obucheniya Moodle. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 3 (64): 226 – 228.
13. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A., Malova V.Yu. Vizualizaciya proektnoj deyatel'nosti kak odna iz komponent metodiki raboty s proektnoj komandoj. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii*: materialy XXXI konferencii. Moskva – Troick, 2020: 188 – 190.

Статья поступила в редакцию 01.04.21

УДК 376.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-329-331

***Filatov V.O.**, senior teacher, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia), E-mail: psyho-vlgu@mail.ru*
***Filatova O.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia), E-mail: ofilvladimir@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY OF THE EMPLOYEES OF THE SALON OF THE ART PHOTO STUDIO. The article deals with an actual topic of professionally important qualities of employees of the salon of an art photo studio. In the process of professionalization, the employee must acquire knowledge and develop competencies that allow him to become effective and successful in the profession. The research is conducted from the standpoint of the psychological science of this profession and its representatives. The problem of personal and professional qualities and their impact on the effectiveness of the activity, satisfaction with the work of the salon employees is not sufficiently studied and requires further development. The article considers the need to take into account the specifics and diversity of personality manifestations in the organization of psychological support for employees, taking into account their individuality. The article presents the results that allow to develop recommendations for the organization of professional selection procedures, training and retraining of personnel, processes within the organizational interaction and improvement of the employee's personality.

Key words: **personality, employee, art studio, professional qualities, work efficiency.**

***В.О. Филатов**, преп., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир*
***О.В. Филатова**, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, E-mail: ofilvladimir@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ САЛОНА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОСТУДИИ

Статья посвящена актуальной теме, а именно проблеме профессионально важных качеств сотрудников салона художественной фотостудии. В процессе профессионализации работник должен приобретать знания и развивать компетенции, позволяющие ему стать эффективным и успешным в профессии. Исследований с позиций психологической науки этой профессии и ее представителей в научной литературе мы не встречали. Проблема личностно-профессиональных качеств и их влияния на эффективность деятельности, удовлетворенность работой сотрудников салона недостаточно изучена и требует дальнейшей разработки. В статье рассматривается необходимость учета специфики и многообразия личностных проявлений при организации психологического сопровождения сотрудников с учетом их индивидуальности. В статье представлены результаты, позволяющие разработать рекомендации по организации процедур профессионального отбора, подготовки и переподготовки кадров, процессов в рамках организационного взаимодействия и совершенствования личности работника.

Ключевые слова: **личность, сотрудник, художественная студия, профессиональные качества, эффективность работы.**

Зарождение фотографии (рисование светом) в России связано с именами Алексея Грекова и Левицкого Сергея Львовича [1]. В современном мире фотоискусство приобрело высокую популярность. Фотографии используются почти в каждой деятельности человека: при трудоустройстве; во время поездки; в документах, удостоверяющих личность; пропусках; бэйджах; личных делах; портфолио и многих других сферах жизни. Стоит оглянуться вокруг – повсюду изображения: газеты, журналы, рекламные щиты, сейчас популярно иметь страницы в социальных сетях, таких как ВКонтакте, Одноклассники, Фейсбук, Твиттер и др. Фотографии ценятся и в науках. Фотография – это, прежде всего, память. Речь идет не только о сохранении личных моментов жизни, таких как семейное фото, отдых, крестины, свадьбы, но и более глобальных: фоторепортажи для журналов, газет о выставках, концертах, шоу-программах, научных открытиях и др.

Фотоискусство – искусство создания художественной фотографии. Фотографии отражают творческое видение фотографа как художника. Фотограф может сделать простой снимок, а может подойти к предмету или объекту съемки с особого угла, поймать необычное сочетание или яркую эмоцию. В этом и заключается его работа: сделать фотографию запоминающейся, заставить нашу память вновь пережить момент из прошлого.

Изучение психологических особенностей личности работников фотостудии (профессионально важных и личностно значимых качеств) и стало целью нашего

исследования. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что психологические структуры личности эффективных и менее эффективных работников фотостудии имеют принципиальные различия [2; 3].

В организованном нами исследовании приняли участие 18 сотрудников салона «L'studio» во Владимирской области (13 мужчин и 5 женщин). Возраст респондентов от 18 до 46 лет. Девять сотрудников имеют высшее образование, пять – среднее и незаконченное высшее, четыре – среднее специальное образование. К участникам исследования предъявлялось требование не менее одного года стажа в профессии. В салоне сотрудники имели стаж от 1,5 до 13 лет.

По результатам экспертной оценки по шкалам О.В. Филатовой «Эффективность деятельности» все сотрудники салона были разделены на 2 выборки.

В первую выборку вошли восемь менее эффективных сотрудников (1 женщина и 7 мужчин) с индивидуальными значениями эффективности в диапазоне от 5,6 до 7,3 баллов (средний уровень).

Вторую выборку составили эффективные сотрудники. Это десять человек (4 женщины и 6 мужчин), индивидуальные результаты которых находятся в диапазоне от 7,5 до 10 баллов.

Для изучения индивидуально-психологических характеристик личности сотрудников и построения психологических структурограмм была проведена диагностика с применением методик, направленных на изучение особенностей мотивационно-ценностной сферы личности, коммуникативных и рефлексивных навыков, особенностей психической саморегуляции и эффективности деятельности. Одним из параметров последнего является удовлетворенность работой самим сотрудником [4; 5].

Изучая результаты по методике И.Г. Сенина «Терминальные ценности», мы получили данные о высоком уровне показателей по терминальной ценности «Достижения», в результате чего была выявлена предпочитаемая жизненная сфера «Общественная жизнь» у сотрудников выборки № 1. Важное значение для них имеет авторитет как в глазах коллег, так в собственных. Они стремятся к материальному достатку. Занятия деятельностью рассматривается ими как возможность получения высокого материального вознаграждения. Они креативны и осознают необходимость саморазвития, что выражается в реальных действиях. Сам рабочий процесс приносит им удовольствие. Общение в коллективе позволяет им сохранять собственную индивидуальность.

Сотрудники, включенные в выборку № 2, имеют самые высокие показатели по шкале терминальной ценности «Достижения» и жизненной сферы «Профессиональная». Они ценят и любят свою работу и стремятся к высокой оценке ее со стороны общества. Свой труд они направляют на создание качественных творческих продуктов, которые могут быть высоко оценены в обществе, их клиентами. Работа расценивается ими как источник материального благополучия. В случае несоответствия этому условию они готовы на смену профессиональной деятельности. Данное желание подкрепляется реальной творческой деятельностью. Каждый день такие сотрудники при работе с клиентами предпринимают попытки уйти от стандартных приемов и техник, попробовать новые техники, научиться чему-то у своих коллег и каждый день привносить новые практики, а это позволит и им расти как специалистам. Данное желание реализуется через поиск путей самосовершенствования себя в профессии. Чувствительны к суждениям коллег, руководителя об их профессиональных способностях и возможностях. Любят работу в коллективе, где благоприятный социально-психологический климат, атмосфера доверия и взаимопомощи среди коллег.

Для них характерно стремление достигать новые успехи в профессиональной деятельности, важны ощутимые результаты. Это способствует повышению их самооценки. Достижение результатов в профессии доставляет им большое удовлетворение. Для этого они прилагают максимальные усилия, все тщательно планируют в своей работе. Осуществляя деятельность в качестве фотографа, они способны выделять интересную, содержательную сторону. Работа позволяет им проявлять собственную индивидуальность, подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость их личности.

Характеристика результатов по методике социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной показала преобладание респондентов с дисгармоничными ориентациями в первой выборке. Они в большей степени ориентированы на процесс деятельности, нежели на результат. Шкала эгоизма имеет значение выше, чем шкала альтруизма. Также в большей степени ориентированы на власть и деньги.

Сотрудники более ориентированы на процесс. Работник погружается в деятельность, и творческий компонент его захватывает. Желание творить и делать новый проект, фотографию, пробовать различные техники переключают сотрудника с клиента, сроков и других формальных показателей и критериев на работу. Интерес к процессу начинает преобладать над желанием сделать в срок заказ, поговорить с клиентов и узнать его пожелания. Сопутствующие действия, операции рабочего процесса уходят на второй план, что не улучшает качество работы сотрудника салона, т.к. он отвечает не только за создание художественного фото. Клиент также нуждается во внимании и требует соблюдение сроков, иногда просит их сократить. Руководитель кроме основного творческого задания дает и другие поручения, которые выполняются такими сотрудниками неохотно. Обычная рабочая обстановка приводит их в уныние, и сотрудники пытаются найти новые впечатления в творческой деятельности – создании фотографии. Сотрудники, поглощенные процессом, объясняют свое иногда невнимательное отношение к клиенту увлеченностью и стремлением создать для него максимально интересный продукт, а разговоры отвлекают их от творчества. Это нельзя назвать проявлением эгоизма, что крайне редко можно выделить у представителей творческих профессий.

Респонденты второй выборки могут быть охарактеризованы как хорошо мотивированные сотрудники с гармоничными ориентациями. Респонденты этой группы имеют наибольшие показатели по шкалам эгоизм, результат, деньги и власть.

Характеристика результатов по методике «Коммуникативные умения» (обратная шкала оценивания) показала, что показатели выборки успешных сотрудников сравнительно ниже, чем у неуспешных. Респондентам выборки № 1 присущи некоторые недостатки: критическое отношение к высказываниям собеседника, коллеги, руководителя, недостаточно развит навык хорошего собеседника. Иногда в общении демонстрируют говорящему вялую заинтересованность и невнимательность к сообщению; допускают манерность высказываний или монополизацию разговора.

Сотрудники из выборки № 2 – хорошие собеседники, внимательные к партнеру и его высказываниям. В беседе они, демонстрируя понимание и заинтересованность, дают партнеру время раскрыть свою мысль, приспосабливают свой темп мышления к его речи, задают вопросы. Часто используют язык тела.

Анализ результатов по методике Дж. Бруннера «Тип мышления» позволил зафиксировать преобладание сотрудников в первой выборке с хорошо развитым словесно-логическим мышлением (общий балл 9,3). Это способность к умозаключению. Они могут логически мыслить и делать правильные выводы в разговоре с клиентом, руководителем, коллегой.

У сотрудников выборки № 2 в большей степени преобладает образное мышление (общий балл 9,5). Этот тип мышления характерен для людей с художественным складом ума. Такие сотрудники способны оперировать образами, представлениями и воображать конечный продукт своей работы уже на этапе подготовки. При описании результата в разговоре с клиентом они могут обрисовать конечный результат ярко, во всем его многообразии. Это позволяет им воодушевляться перед началом работы, и клиент уходит с четкими представлениями о собственном заказе.

Определение преобладающей направленности личности (на достижение успеха/ избегание неудачи) по методике А.А. Реана показало, что мотивация сотрудников обеих групп ориентирована на успех и относится к позитивной мотивации.

Анализ результатов по методике «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В.И. позволяет утверждать, что респонденты двух выборок пластичны, адаптивны и сознательно меняют свое поведение и стиль общения в зависимости от ситуации. Это является и личностной необходимостью работника, т.к. общение рассматривается ими как возможность и самореализации и проявление себя, что должен учитывать руководитель, предоставляя сотруднику возможность достигать организационных целей.

По методике «Шкала субъективного благополучия» (адаптация Соколовой М.Б.) оценки обеих групп свидетельствуют об умеренном эмоциональном комфорте респондентов (2 – 3 стена). Находясь на рабочем месте, в обществе, общении с коллегами, клиентами, руководством они чувствуют себя уверенными, т.к. могут справиться с ситуациями, возникающими в рабочем процессе. Сотрудники играют активную роль во взаимодействии. Не любят оставаться в стороне.

Характеристика результатов исследования по анкете «Специфика межличностных отношений в коллективе» О. Почебута позволила зафиксировать, что респонденты выборки № 1 оценивают социально-психологический климат (СПК) в коллективе как «неустойчивый, но достаточно благоприятный» ($4,6 < К < 5,4$ баллов). Респонденты выборки № 2, наоборот, оценили СПК как «благоприятный» ($5,4 < К < 7,0$ баллов).

Характеристика результатов по методике «Индивидуальная мера рефлексивности» Карпова А.В., Пономаревой В.В. указывает на преобладание низкого уровня рефлексивности у респондентов выборки № 1. Индивидуальные значения респондентов находятся в диапазоне от 4 до 7 стенов. Сотрудники не умеют анализировать и обдумывать свои поступки и тщательно продумывать свою деятельность; не стремятся к самоанализу и не задумываются о том, как они выглядят со стороны, в глазах другого человека (коллеги, клиента, руководителя).

Респонденты выборки № 2 имеют индивидуальные значения рефлексивности в диапазоне более 7 стенов. Они склонны анализировать свою работу в мельчайших деталях, в общении с другими, выяснять причины и следствия своих ошибок в прошлом, настоящем и будущем. Они уделяют много времени на планирование и прогнозирование своей работы, поведения, общения и их возможные последствия.

Характеристика результатов по методике «Удовлетворенность деятельностью» Батаршева А.В. показала, что сотрудники из выборки № 2 имеют более высокие показатели удовлетворенности в возможности личных достижений на своем рабочем месте. Они способны достигать намеченных результатов даже под давлением обстоятельств и других людей. Умеют ставить перед собой амбициозные цели. Способны преобразовывать проблемы в задачи, готовы решать проблемы по мере их возникновения, осознают свои способности и любят продвижение по карьере и самосовершенствование, так как обеспокоены материальным положением. Ценят рабочие взаимоотношения с руководителем и бла-

гоприятный психологический климат, трудятся на совесть, но не станут работать сверхмеры. Продуктивность деятельности будет повышаться, если работать в комфортной обстановке.

Сотрудники из выборки № 1 часто акцентируют внимание на трудностях, возможных при достижении целей. Могут отказаться от достижения поставленной цели, если появится более интересное занятие. Материальные блага волнуют их в средней степени, куда больше им важен комфорт и благоприятные рабочие условия. Могут принимать неактуальные, непопулярные решения, ни с кем не советуясь, если этого требует цель. Ценят хорошие отношения с начальством, но в приоритете общение с коллегами.

Анализ результатов по методике «Стрессоустойчивость» Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова показал, что сотрудники выборки № 1 в состоянии переносить интеллектуальные, волевые и эмоциональные перегрузки и спокойно реагировать на негативную оценку себя со стороны начальства и претензии клиента. Однако существует риск накопления негативных эмоций, которые могут выливаться в дурное настроение, головные боли, мелкие ссоры с коллегами, редко – нервные срывы.

Сотрудники выборки № 2 могут без особых усилий переносить перегрузки, проявляют стрессоустойчивость при открытой критике их работы со стороны руководства, самостоятельно решать поставленную задачу, сохранять спокойствие при несправедливых претензиях клиента практически без вредных последствий для своего здоровья и окружающих людей. Риск накопления негативных эмоций также присутствует, но на минимальном уровне и с меньшими затратами здоровья.

Отталкиваясь от результатов по основной методике «Эффективность деятельности», мы получили две выборки: эффективные сотрудники художественного салона (выборка № 2) и менее эффективные (выборка № 1). Комплекс психодиагностических методик позволил на основе исследования составить психологические профили и собрать данные для построения структурограмм личности сотрудников.

Про сотрудников с высокой эффективностью деятельности можно сказать, что они прилежны, аккуратны, добросовестны, соблюдают субординацию, умеют сконцентрироваться на деле и довести его до конца, при этом выполнив все качественно, целеустремленны, дисциплинированны, заинтересованы работой и карьерным ростом. Стремятся добиться больших успехов в работе, заинтересованы в поиске новых методов по усовершенствованию мастерства и качества как способе самовыражения в выбранной профессии, чувствовать удовлетворение от проделанного труда, а также получать за свой труд высокое материальное вознаграждение. Ценят благоприятную атмосферу в коллективе, доверие, взаимопонимание. В работе достигают успеха, так как ориентированы на конечный результат, настойчивы, но не перегружают себя, разумеется, ожидают материальную оценку своего труда и благодаря своей профессии стремятся занять высокое положение в обществе. Приятные собеседники, хорошие слушатели, внимательны к людям. Любят придумывать что-то новое, изобретательны, креативны. Часто новые идеи всплывают в виде образов, картин. Хорошо мотивированы в работе, уверены в успехе, инициативны, обладают высокой работоспособностью. Способны не обращать внимание на какие-либо неблагоприятные факторы. Не считают, что обременены серьезными проблемами, контролируют свои эмоции. Коллективный климат оценивают как благоприятный, довольны работой, руководителем. Всегда обдумывают свои действия, проводят анализ поступков, предпочитают разобраться в ситуации, не пускать ее на самотек. Умеют достигать поставленных целей даже под давлением, продумать тщательно план, любят продвижение, саморазвитие, комфортную обстановку. Ценят рабочие отношения. Могут почти без усилий переживать сильный стресс, сохранять спокойствие, хорошие отношения и состояние здоровья.

Менее эффективные сотрудники также справляются с работой, но не всегда внимательны и могут допустить ошибки. Уровень заинтересованности работой средний, в большей степени ориентированы на достижения в общественной жизни, участие в масштабных мероприятиях, предполагающих получение каких-либо благ. Любят «украшать» свою жизнь общественными движениями, заводят социальные связи для реализации своих профессиональных возможностей, часто так и не могут выбрать, какой точки зрения придерживаться. В профессии часто достигают успеха, но могут задерживать работу или допускать небольшие оплошности, потому что в большей степени ориентированы на процесс деятельности. Не перетруждаются, но также ожидают материальное вознаграждение за труд. Стремятся занять высокое положение в обществе, но, скорее, в другой жизненной сфере, чем в той, где работают в настоящий момент. Неплохие собеседники, но иногда уделяют недостаточное внимание клиенту, коллеге. Могут доступно объяснить свои суждения, хорошо оперируют понятиями. Рабочая мотивация ориентирована на успех, настойчивы. Работоспособны, в силах довести дело до конца при неблагоприятных условиях, но с небольшими потерями. Считают, что свободны от влияния каких-либо проблем, адекватно управляют своим поведением. Климат в рабочем коллективе они оценивают как благоприятный, но считают, что имеют место некоторые противоречия между членами коллектива. Умеют обдумывать свои действия, анализировать поступки, понять партнера, но часто предпочитают «оставить ситуацию как есть». Способны достигать больших целей, но при возникновении трудностей «тормозят», ленятся. Больше ценят отношения с коллегами, чем с руководителем. В состоянии сохранять самоконтроль даже при сильном стрессе, но не всегда без последствий для здоровья или отношений.

Полученные данные позволяют выявить и описать психологические характеристики личности, необходимые работникам фотостудии, что дает возможность разработать рекомендаций по оптимизации эффективности их деятельности и определить «критерии», которые необходимо учитывать при приеме на работу в фотостудию L'studio. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации взаимодействия работников с клиентами. Полученные данные можно применять в личностно ориентированных тренингах, а также при решении задач профессиональной консультации, отбора, подготовки, переподготовки персонала в самых разных областях данной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Фризо М., Лапицкий В.Е., Кислов В.М., Наследников А.Г., Шестаков А.В., Попов Ю.Н. *Новая история фотографии*. Санкт-Петербург: MACHINA: Андрей Наследников, 2008.
2. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург, 2009.
3. Резапкина Г.В. *Психология и выбор профессии*. Москва: Генезис, 2005.
4. Асмолов А.Г. *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Академия, 2007.
5. Сидоренко Е.В. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Frizo M., Lapickij V.E., Kislov V.M., Nasledni kov A.G., Shestakov A.V., Popov Yu.N. *Novaya istoriya fotografii*. Sankt-Peterburg: MACHINA: Andrej Nasledni kov, 2008.
2. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg, 2009.
3. Rezapkina G.V. *Psihologiya i vybor professii*. Moskva: Genezis, 2005.
4. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2007.
5. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii*. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-331-333

***Brezhneva I.V.**, senior lecture, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: art-tyapa@yandex.ru*

PRINCIPLES AND ROLE OF MENTAL IMAGE OF SOUND IN VOICE PRODUCTION. The article substantiates the point of view that vocal pedagogy is both a science and an art, it is this that affects the development of the vocalist, and also considers the role of the mental image of sound. Some principles and methods of voice production are important for the external manifestations of sound production. They are obvious in themselves, but at the same time they need to be taken into account. When it comes to vocal training as a set of methods, techniques and actions aimed at effective assimilation of knowledge and skills through their active mental activity, mastering the skills of sound production is a continuous process of conscious search and application of professional knowledge and skills, as well as the continuous development of creative thinking. All this leads to the fact that the duties of the teacher during the voice production cover both the physiological and psychological features of the student's development and therefore require both scientific and artistic implementation. Thus, the mental image of sound in voice production is the most important aspect of learning and includes many principles that will be discussed in the article.

Key words: **voice, thinking, vocal pedagogy, mental image of sound, voice production.**

***И.В. Брежнева**, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: art-tyapa@yandex.ru*

ПРИНЦИПЫ И РОЛЬ МЫСЛЕННОГО ОБРАЗА ЗВУКА В ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА

В данной статье обосновывается точка зрения о том, что педагогика вокала одновременно является наукой и искусством, именно это влияет на процесс развития вокалиста, а также рассматривается роль мысленного образа звука в постановке голоса вокалиста. Некоторые принципы и способы постановки голоса важны для внешних проявлений звукоизвлечения. Сами по себе они не являются очевидными, но в то же время их нужно учитывать. Если рассматривать обучение вокалу как совокупность методов, приемов и действий, направленных на эффективное усвоение знаний и умений обучающимися через их активную мыслительную деятельность, то овладение навыками звукоизвлечения и есть непрерывный процесс осознанного поиска и применения профессиональных знаний и умений, а также постоянное развитие творческого мышления. Конечно, всё это ведёт к тому, что обязанности педагога во время постановки голоса охватывают как физиологические, так и психологические особенности развития ученика и поэтому требуют как научной, так и художественной реализации. Таким образом, мысленный образ звука в постановке голоса является важнейшим аспектом обучения и включает в себя множество принципов, которые будут рассмотрены в этой статье.

Ключевые слова: **голос, мышление, вокальная педагогика, мысленный образ звука, постановка голоса.**

В широком смысле постановку голоса можно описать как процесс систематического обучения и упражнений с целью развития умственных и физических способностей, которые входят в художественное исполнение вокального выражения в музыкальном произведении. Данный аспект должен развивать способность мыслить, действовать, интерпретировать и выражать музыкальный образ. Также нужно уметь культивировать знание правильных музыкальных и культурных ресурсов, доступных вокалисту, и обучать его универсальности и гибкости выражения, которые легко адаптируются к богатому и разнообразному вокальному репертуару [2, с. 142].

Однако, чтобы достичь этих целей, педагог вокала должен обладать знанием философии и психологии процесса обучения, и прояснить своё понимание физиологии вокального аппарата, приобрести навыки в диагностике и коррекции вокальных нарушений и в построении правильных навыков воспроизводства тона, усовершенствовать свою способность демонстрировать, анализировать или объяснять, предписанием и аналогией, любую из бесчисленных проблем исполнения, которые могут возникнуть при обучении вокалу [5, с. 98].

Стоит помнить, что залогом успешных учебного процесса является практическое применение законов педагогики. Все они ориентированы на доказуемые результаты, но не на процесс принятия желаемого за действительное или бесцельного экспериментирования, а на заранее определенную практическую процедуру для достижения заранее определенных целей. Поэтому для того, чтобы снабдить педагога фактическими знаниями, основополагающими принципами и философией, а также системой отсчёта для многих форм обучения, которые используются в формировании певческого искусства, требуется большая теоретическая, техническая и научная подготовка.

В постановке голоса очень важен мысленный образ звука, который мы формируем, и маловероятно, чтобы мы когда-либо смогли бы совершить акт умопостигаемого высказывания, не сформировав такого образа. Можно сказать, что эффективность пения в значительной степени зависит от ясности, связности и полноты мысленного образа, который предшествует ему или сопровождает его.

Таким образом, мысленные образы звука обеспечивают сам план и цель в постановке голоса. Формирование звуков голоса и их адекватная передача являются прямыми проявлениями этих основополагающих понятий, и поэтому вокальное выразительность, как говорят, управляется умением певца визуализации ментальных образов. Поскольку пение особым образом сочетает в себе мысленный, эмоциональный и физический опыт, мы можем предположить, что оно задействует психические функции в большей мере, чем исполнение на любом другом музыкальном инструменте. Наши глубочайшие порывы находят выражение в голосе. Крик страдания или физической боли, предупреждение об опасности, гнев, радостный смех – это проявления сильных чувств, которые находят выход в спонтанном голосовом выражении. В каждом случае результат является прямым результатом сильного ментального или эмоционального стимула. Иными словами, существует выражение, что мысль порождает действие, и как раз мысленный образ звука порождает голос.

Голосовой тон вырабатывается не только определенной мышечной активностью. Скорее, именно мысленная концепция или образ тона и импульс к его передаче управляют мышечной деятельностью, связанной с ним. Это справедливо не только в отношении контроля музыкального тона, но и во всех других аспектах исполнения певца [4, с. 209].

Сознаем мы это или нет, но голосовое выражение подчиняется этому закону. Поэтому мы должны научиться петь в мыслях, ибо тон заложен в образе, который его производит. Мысленный образ звука определяет высоту тона, тембр, громкость, экспрессивные нюансы и другие технические факторы извлечения звука голосом. Возвышенные идеи порождают экспансивные тона. Гневные мысли порождают резкие тона. Интроспективные мысли, как правило, подавляют, или сужают голос. Другими словами, человек в значительной степени является продуктом своих идей, своего образа мышления; а мысленные образы звука, будь то возвышенные или низменные, являются определяющим фактором в создании образа и, следовательно, вокального звука.

Использование заучивания произведения наизусть приводит к эмоциональной и звуковой невыразительности. Интеллект здесь является главным фактором. То, что певец делает с умом, будет иметь смысл, цель, эстетическую и эмоциональную привлекательность. То, что он делает в механическом подражании, будет звучать неестественно, лишено чувства и смысла. Другими словами, голос, привыкший к механистическому обучению, в лучшем случае является синтетическим неубедительным продуктом. Он может производить звучные и мелодичные звуки, но не будет передавать понятные и убедительные музыкальные образы. Поэтому первый руководящий принцип преподавателя вокала состоит в том, что мысленные образы звука управляют голосовым контролем.

Все реакции, которые производят голос, являются, таким образом, скорее следствиями, чем причинами выражения. Мы можем сказать, что голос без разумного мысленного направления так же бессмыслен, как любое действие без мотивации. Такое поведение бесцельно, механически, невыразительно. Таким образом, гортанный и дыхательный механизмы производства тонов непосредственно управляются этим желанием выразить, и точно так же каждый вокальный нюанс в пении в основном управляется каким-то таким импульсом или желанием [1, с. 123].

Ученик в процессе постановки голоса должен быть проинструктирован как думать, представлять или визуализировать каждый тон, каждое слово, фразу или идею ясно. Для этого требуется сосредоточенность и целеустремленность. По мере того как мысленная картина проясняется благодаря силе визуализации ума, физический организм будет всеми способами настраиваться на то, чтобы точно передать каждый звук. Эта физиологическая реакция двигает все мышцы, с нужной скоростью, эффективностью и беглостью в скоординированном усилии, которое создаёт и образ, и импульс, и музыкальную фразу. Преподаватель пения должен осознать это и передать эту мысль, различными средствами, ученику.

Энтузиазм, искренность цели и ясный, чистый мысленный образ звука должны порождать каждое вокальное усилие. Используя воображение, ученик создает идеальную мысленную картину. Он постоянно держит это новое творение в качестве модели или идеала, в то время как подсознание превращает его в слышимое выражение. Этот психологический процесс направляет все формы физического поведения, в том числе и певческий голос. Поначалу развитие мысленных образов может показаться медленным, но это безошибочное руководство к вокальному мастерству.

Излишне говорить, что для достижения оптимальных результатов, если процесс постановки голоса начался, следует продолжать его без перерыва до тех пор, пока не будет достигнуто мастерство в овладении им. Результаты этой процедуры приведут к формированию чёткого и уверенного мысленного образа звука, достойного достижения, идеала, который питается постоянными размышлениями и поисками, пока не найдёт адекватного выражения.

Мысленные образы звука, конечно не единственное, что требуется в постановке голоса. При этом человеческое тело и нервная система устроены так, что они становятся настроенными изнутри на правильное действие. Таким образом, с помощью настойчивых тренировок в создании мысленных образов звука будут инициированы правильные вокальные привычки и наоборот, перевоспитаны вредные.

Ничто, кроме неверно направленной мысли, не может помешать этой реакции. Когда мысленный образ размыт, запутан или неопределенен, сама голосовая экспрессия будет слабой, напряженной и ошибочной, ослабленной потерей или недостатком умственной энергии. Нервная система, управляемая мыслью, поставляет энергию для каждой мышечной реакции в теле. Поэтому ученик должен усвоить, что при любом вокальном исполнении поёт именно ум, а не только мышцы. Поэтому мы повторяем наш главный принцип, что мысленные образы управляют голосовым контролем [8, с. 75].

Поэтому функция учителя состоит в том, чтобы направлять и контролировать этот физический, умственный и нравственный рост ученика посредством применения соответствующих, но тщательно отобранных практик и учебных процедур. Результат в таком случае – надёжное, стабильное художественное выступление при любых обстоятельствах. Правильное пение с мысленным образом звука в постановке голоса – это продукт формирования привычки.

Поэтому мы не можем легко выделить определенный элемент в голосовом аппарате для отдельного лечения, не рассматривая его влияние на синхронное действие всего организма. Когда этот принцип нарушается, пусть и незначительно, появляются неприятности. Даже малейшее отклонение приводит голос к из-

носу, травмам или неспособности выполнять свою нормальную функцию. Именно эта целостность индивидуального выражения отличает пение от исполнения любого созданного человеком музыкального инструмента. Вера в локализованный контроль над голосовыми органами привела к некоторым, вводящим в заблуждение, теориям. Локальное усилие или концентрация на мышцах голосового аппарата приводит к их сильному напряжению, и фактически любой сознательный контроль над гортанью или горлом вызывает только сужение и нарушение голосовой функции. Наши голосовые связки работают автоматически, управляются подсознанием под влиянием образа, необходимого для исполнения, поэтому бесполезно думать о них.

Чтобы достичь этого эффекта, все предварительные технические дисциплины должны, в конечном счете, подчиниться процессам мышления, ментальному контролю и, как было сказано ранее, правильно сформированным привычкам [3, с. 27].

Последний принцип, который появляется в этом обзоре мысленного образа звука при постановке голоса, состоит в том, что пение, по существу, является выражением радости жизни. Люди поют спонтанно, когда получают удовольствие. Радость определяется как чувство благополучия и бодрости духа, которое приходит от переживания свободы от неприятностей и беспокойства. Полная свобода ума и тела способствует наслаждению. И наоборот, настроение наслаждения помогает высвободить и расслабить каждую часть тела, включая голосовые органы. Радость означает свободу; свобода приносит наслаждение. Человек счастливее всего, когда свободен. В повседневной жизни мы поём для чистого удовольствия и наслаждаемся тем, что поём – если поём вообще.

Смех – это упражнение, которое улучшит свободу вокальных действий. Когда смех затруднен, в характере ученика есть признаки напряжения, как умственного, так и физического. Попросите его смеяться над каждым звучащим тоном. Если он может сделать это легко, голосовые действия будут иметь тенденцию быть свободными, потому что подлинный смех невозможен в условиях напряжения, страха или беспокойства [6, с. 150].

Таким образом, мы сформулировали три основных принципа, которые позволяют предположить, как ум управляет поющим голосом.

1) мысленные образы управляют голосовым контролем в постановке голоса;

2) голос певца является продуктом формирования привычки;

3) мысленное самовыражение через голос является основным человеческим инстинктом.

Эффективный преподаватель вокала будет всегда помнить эти принципы, поскольку они лежат в основе всех учебных и практических процедур. Руководящие принципы, подобные этим, воплощаются в конкретные цели, которые теперь можно сформулировать следующим образом: формирование хороших привычек; развитие свободы самовыражения мысли; стимулирование радостного отношения к пению и, конечно, мысленный образ звука в постановке голоса. Во всех формах обучения цели должны оставаться неизменными, чтобы обучение должно быть достигнуто. С другой стороны, эти методы могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям. Поэтому успешная постановка голоса должна включать в себя фиксированные цели и гибкую и разнообразную методологию.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. *Речевая интонация*. Москва – Ленинград: Музыка, 1965.
2. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*Ленинград, 1971; Кн. 1 – 2.
3. Барсова Н. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира. *Художественное творчество*. Ленинград, 1986.
4. Бекетова Н. Праздник русской музыки. Жизнь за Царя Глинки как национальный миф. *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2004. Ростов-на-Дону, 2005.
5. Венгрус Л.А. *Пение и фундамент музыкальности*. Великий Новгород, 2006.
6. Горюнова В. На пути к педагогике искусства. *Музыка в школе*. 1982; № 2.
7. Hempel Frieda. “Sing with Your Heart” (an interview). *Etude*. Philadelphia, 1939; Vol. 57.
8. Mursel James L. *How to Make and Break Habits*. New York, 1953.

References

1. Asaf'ev B.V. *Rechevaya intonaciya*. Moskva – Leningrad: Muzyka, 1965.
2. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*Leningrad, 1971; Kn. 1 – 2.
3. Barsova N. Specifika yazyka muzyki v sozdanii hudozhestvennoj kartiny mira. *Hudozhestvennoe tvorchestvo*. Leningrad, 1986.
4. Beketova N. Prazdnik russkoj muzyki. Zhizn' za Carya Glinki kak nacional'nyj mif. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2004. Rostov-na-Donu, 2005.
5. Vengrus L.A. *Penie i fundament muzykal'nosti*. Velikij Novgorod, 2006.
6. Goryunova V. Na puti k pedagogike iskusstva. *Muzyka v shkole*. 1982; № 2.
7. Hempel Frieda. “Sing with Your Heart” (an interview). *Etude*. Philadelphia, 1939; Vol. 57.
8. Mursel James L. *How to Make and Break Habits*. New York, 1953.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 371.72 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-333-336

***Yevtushenko M.Yu.,** senior lecture, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: ewtyh@mail.ru*

APPLICATION OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY IN THE CLASS “GUSLI ZVONCHATY” OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article considers the organizational and content aspects of health-saving pedagogy as an important area of training of Gusli students, ensuring their harmonious development at the physiological, technical, psychological, artistic and creative level. Attention is drawn to the fact that the setting of the performing apparatus in the class “Gusli zvonchatye” should be carried out taking into account the specifics of the instrument (ergonomics, topography, design), individual and age characteristics of students, allowing you to approach the implementation of health-saving pedagogy in line with the formation of a novice musician. The author emphasizes the idea that the planned, systemically consistent, holistic development of the physiological and technical freedom of Gusli students is a significant principle of health-saving pedagogy. Permanent, close, included, real-effective attention of the teacher, control of the condition of the guslar-student are important factors of health-saving pedagogy. A separate, purposeful pedagogical work that ensures the formation of rational, expressive, controlled, conceptually constructed performing actions-movements that approach the corresponding ideal model is an important step towards preserving the health of young gusliars. Conclusions are drawn that teaching guslar-students to optimally distribute emotional loads on the body, to be aware of their emotions, to manage them, to correctly capture the sensory component of compositions-means not only to bring them closer to professionalism, but also to preserve psychophysical health, extending the creative life of novice performers. Preparation for a concert performance is not only a crucial stage in the holistic development of Gusli students, but also a “methodological basis” that largely determines the effectiveness of the application of the principles of health-saving pedagogy. In conclusion, the prospects and the need for further research of the stated problems are emphasized.

Key words: **health-saving pedagogy, class, sonorous psaltery, instrument, students, performers, teacher, psychological and pedagogical conditions, factors.**

***М.Ю. Евтушенко**, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: ewtyh@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ В КЛАССЕ «ГУСЛИ ЗВОНЧАТЫЕ» УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается организационная и содержательная стороны здоровьесберегающей педагогики как важное направление подготовки учащихся-гусляров, обеспечивающее их гармоничное развитие на физиологическом, техническом, психологическом и художественно-творческом уровнях. Обращается внимание на то, что постановка исполнительского аппарата в классе «Гусли звончатые» должна осуществляться с учетом специфики инструмента

(эргономика, топография, конструкция), индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, позволяя подойти к реализации здоровьесберегающей педагогики в русле формирования начинающего музыканта. Подчеркивается мысль о том, что планомерное, системно-последовательное, целостное развитие физиологической, технической свободы учащихся-гусляров представляет значимый принцип здоровьесберегающей педагогики. Перманентное, пристальное, включенное, реально-действенное внимание педагога, контроль состояния учащегося-гусляра – важные факторы здоровьесберегающей педагогики. Отдельная целенаправленная педагогическая работа, обеспечивающая формирование рациональных, выразительных, управляемых, концептуально выстроенных исполнительских действий-движений, приближающихся к соответствующей идеальной модели, – важный шаг на пути к сбережению здоровья юных гусляров. Делаются выводы о том, что научить учащихся-гусляров оптимально распределять эмоциональные нагрузки на организм, осознавать свои эмоции, управлять ими, грамотно улавливать чувственную составляющую сочинений – значит, не только приблизить их к профессионализму, но и сохранить психофизическое здоровье, удлиняя творческую жизнь начинающих исполнителей. Подготовка к концертному выступлению является не только ответственным этапом в целостном развитии учащихся-гусляров, но и «методологической базой», во многом определяющей эффективность применения принципов здоровьесберегающей педагогики. В заключение подчеркивается перспективность и необходимость дальнейшего исследования заявленной проблематики.

Ключевые слова: **здоровьесберегающая педагогика, класс, гусли звончатые, инструмент, учащиеся, исполнители, педагог, психолого-педагогические условия, факторы.**

Гусли – наиболее древний русских народный инструмент, упоминания о котором датируются, относительно различных источников, VI – VII вв. [1, с. 7].

Любовь народная к этому удивительному инструменту, как неиссякаемый родник, активно проявляется и по сей день. Духовность, сердечность, искренность, стремление к добру, правде, творческому откровению олицетворяют и символизируют этот поистине «волшебный продукт» народной художественной культуры Руси. Былины и сказания, мифы и духовные стихи, пословицы и поговорки, шутки и прибаутки, хороводы и перепляс – все «покоряется» этому инструменту. Слово и дело, песни и танцы, праздники и гуляния «выпестовали» гусли, «сделали» их действительно исконно народным феноменом.

Проходя через пласты времени, совершенствуя свою природу, инструмент вобрал в себя не только «волю вольную да силушку богатырскую, разрывающую оковы бесовские», но и неистовую энергию русского празднества, моторность, лиричность, кантилену, декламационность, духовную чистоту.

Репертуар концертного гусляра включает сочинения русской классики (Н.А. Римского-Корсакова, А.П. Бородина, П.И. Чайковского, А.В. Варламова и др.), оригинальные произведения, обработки народных мелодий В.В. Андреева, О.У. Смоленского, Б.С. Трояновского, В.Н. Городовской, Б.П. Кравченко, В.И. Малярова, К.М. Шаханова, Е.П.Дербенко, Н.И. Федоровой и др.

Только репертуар одного О.У. Смоленского (1872 – 1920), вбирал в себя образцы народно-песенной культуры, покоряя своей тематической широтой, многожанровостью, «первозданностью»: «1. Час да по часу день проходит. 2. Не будите меня молоду. 3. Мил уехал, скучно стало. 4. Шел Ваня дорожкой. 5. Черный ворон. 6. Не томи меня, черненькая. 7. Сад, мой сад. 8.По улице мостовой. 9. Сени новые. 10. Кормилец ты мой. 11. Экой Ваня, разудалая голова. 12. Хороша наша деревня. 13. Воля, моя воля. 14. Дунюшка, голубушка. 15. Как на горе калина. 16. Подружки. 17. Под яблонькой. 18. Возьму, в карточки загадаю. 19. В Таганроге случилося беда. 20, Приди, мил, во садочек. 21 Как на улице шумят. 22. Спи младенец. 23. Светит месяц. 24. Кругом осиротела. 25. Гречанка. 26. По Питерской. 27. Сизенький голубчик. 28. Во лузях. 29. Вдоль по реченьке Дунаю. 30. Полянка» [2, с. 132, 133].

К.А. Вертков убедительно подтверждает древнюю историю происхождения гуслей и соответствующий генезис народной музыкальной культуры, который они олицетворяют [3].

В настоящее время обучение детей игре на гуслях звончатых в учреждениях дополнительного образования – не только возможность освоить интересный музыкальный инструмент, но и средство передачи лучших национальных традиций, духовного начала в целом подрастающему поколению. Вместе с тем освоение этого сакрального инструмента накладывает определенную ответственность на педагогов в плане передачи культурного наследия (национального достояния), с одной стороны, и формирования мотивационной готовности к занятиям, творческой атмосферы, морально-психологического климата, эмоционального позитива в русле здоровьесберегающей педагогики, с другой.

Проблему обостряет наличие болезней XXI века (психозов, неврозов, депрессий, фобий, гиперактивности, суицидов), которые получили большое распространение среди детей.

Струнная гусельная природа не сразу «покоряется», «требует» к себе пристального внимания, как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся. Мозоли и царапины, сутулость и некая обездвиженность тела, усталые, зажатые руки и мышцы спины, шеи – далеко не полный перечень учебного негатива в классе «Гусли звончатые».

Большое значение имеет постановка исполнительского аппарата. Свободные в собранном состоянии руки, способные извлекать красивые звуки – во многом, ключ к успеху начинающих гусляров. Куполообразное положение кисти позволяет создать необходимый объем для звучания инструмента, которое может радовать слух «светлым», «полетным», «золотистым» тембром.

Бесконтрольные занятия могут привести к травмированию пальцев рук, разнообразным порезам, синяками, так как гусли являются струнно-щипковым инструментом и предполагают наличие постоянного контакта со струнами высокой степени натяжения. Игра с помощью медиатора (плектра) обеспечивается оптимальным расположением первого и второго пальцев, которые зажимают медиатор, помогая извлекать «волшебные» звуки. При этом звукоизвлечение, звуковедение и снятие звука должны контролироваться педагогом и учащимся, перманентно корректироваться. Слухо-двигательный контроль – важная составляющая исполнительского процесса. Отсутствие пристального внимания к нему может привести к разбалансированию исполнительского аппарата, всевозможным физиологическим зажимам. При продолжительной игре в подобном состоянии наступает эффект «переигранной руки», который сопровождают суставные боли, отечность, припухлость мягкий тканей рук. Не случайно говоря о физиологической природе личности, С.Л. Рубинштейн подчеркивал следующее: «Первичный факт, в котором выражается внимание, заключается в том, что некоторые моменты, как бы выступающие на передний план, приобретают господствующее, доминирующее значение для течения психических процессов. Физиологической основой внимания в соответствии с этим является тот характер процессов в нервной системе, который получил свое наиболее развернутое выражение в принципе доминанты Ухтомского. Павлов для обозначения этого явления говорит о центре оптимальной возбудимости» [6, с. 422].

Физическое здоровье учащихся, физиологическая сбалансированность исполнительского аппарат, внимание, в котором нет поверхностного уровня, – залог успеха исполнительской деятельности.

Педагогу класса «Гусли звончатые» следует системно, последовательно формировать исполнительские действия-движения, постепенно приближая ребенка к соответствующей идеальной модели. Она представляет следующий необходимый перечень качеств и свойств:

- активность, инерционность (энергосберегающее качество);
- чувствительность (степень осязаемости, тактильность);
- целенаправленность;
- скоординированность;
- независимость;
- осознанность;
- рациональность;
- выразительность, художественная наполненность;
- реактивность;
- эмпатия;
- управляемость;
- художественная оправданность;
- концептуальная целостность [4].

Исполнительские действия движения делятся на группы относительно своего назначения, целеполагания:

- действия-смыслы;
- действия-стимулы;
- действия – контроль;
- действия-представления (идеомоторность, внешние и внутренние звуки-образы);
- действия-переживания;
- действия-воплощения;
- действия – оценка.

Американские ученые Б.Ф. Скиннер и Б.У Такман использовали интересные постулаты в ключе здоровьесберегающей педагогики, предполагающие прямое и непосредственное применение. «Их можно представить следующими пунктами.

1. Обеспечить активную реакцию учащегося. (Только слушать недостаточно; ученик должен реагировать на объяснение учителя).
2. За правильным ответом должны следовать позитивные последствия.
3. Обеспечить оптимальное подкрепление за правильное выполнение работы: положительное, немедленное и частое, вначале непрерывное, а затем выборочное.
4. Максимально повысить вероятность правильных ответов и свести к минимуму вероятность ошибок, формируя поведение путем использования маленьких учебных порций материала.
5. Избегать наказаний.
6. Использовать намеки, чтобы сигнализировать и подсказывать, как делать правильно.
7. Подкреплять именно то, чему вы хотите научить учащегося.
8. Программировать учебную среду (например, преподавать, используя учебные материалы и опыт, обеспечивающие управление через условия). Это также называется «контролем стимула».

9. Начинать с использования искусственных подкрепляющих стимулов, но готовить учащегося к естественным подкрепляющим стимулам реального мира» [5, с. 95, 96].

Вышеизложенные рекомендации включают в себя элементы стимулирования, программирования, управления, оценки, перехода от умозрительного к деятельно-предметному, которые поразительным образом сопрягаются со спецификой гусельной педагогики. Действительно, в рассматриваемых педагогических условиях, учитель не имеет право на ошибку, незнание, наказание, психологическое давление, снижающее позитивно-эмоциональный фон, оскорбление и т.п. Его компетентность, знание (например, эргономичности, топографии инструмента, конструктивных особенностей) исполнительские умения и навыки не только ведут учащихся к победе над собой, над звуком, но и минимизируя энергозатратность, позволяют успешно преодолевать сопротивление инструмента, сохранять оптимальное физическое и психологическое состояние, здоровье в целом.

Сам по себе профессионализм педагога класса «Гусли звончатые» становится действенным фактором здоровьесберегающей педагогики.

Распределение эмоциональной нагрузки на организм ребенка – также важное организационно-психологическое условие здоровьесберегающей педагогики в классе «Гусли звончатые».

Научить гусляра осознавать свои эмоции, управлять ими, грамотно улавливать, «вычерпывать» чувственную составляющую исполняемых сочинений – методологическая задача педагога, в решении которой начинающий музыкант должен принимать самое активное участие.

Неслучайно О.А. Блок высказывал следующее: «Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» – важные «истоки» выразительной, осмысленной игры, которая представляет связную музыкальную речь (мотив, фраза, предложение, период и т.д.) с богатым интонационным ресурсом. Эмоциональное отношение к звуку-образу, «движущееся» в логико-смысловом, моторно-двигательном», тактильно-интонационном портале воспроизведения художественного содержания сочинения – во многом отражает специфику творческой деятельности исполнителя-инструменталиста. Обучение выразительному, наполненному интонированию – важная художественно-творческая, технологическая и психолого-педагогическая задача классов инструменталистов» [7, с. 271].

Эмпатия и управление эмоциями, эстетически «дозированное» чувственное отношение к художественно-образному содержанию музыкального произведения, сопряженные со стилем, жанром, а также рациональной, целенаправленной техникой исполнения, создают эффект удовлетворения, творческого подъема.

Радость общения с прекрасным классическим искусством, инструментально-песенной народной культурой облагораживает внутренний мир ребенка, делает его гармоничным, наполненным.

Как академическая, так и народно-инструментальная, народно-певческая традиции оказывают существенное воздействие не только на художественно-творческую, мировоззренческую составляющие учащихся-гусляров, но и на их ценностное отношение, олицетворяя катарсис (очищение), психотерапевтическую (оздоровительную) функцию. В.И. Петрушин замечал: «Музыкально-рациональная психотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных пациенту переживаний и формирование у него такого мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым. Богатые чувства и высокие мысли являются главными составляющими этого вида психотерапии. Народная музыка как жизненный лейтмотив, проникает в самые потаенные уголки человеческой природы, исцеляет тело и душу» [8, с. 18].

Грамотная подготовка учащихся-гусляров к концертному выступлению – значимая часть здоровьесберегающей педагогики. К игре на сцене следует подойти не только в оптимальной физической, технической форме, что – немало важно. В классе необходимо уделить внимание психологической подготовке учащегося-гусляра, связывая ее с техническими и художественно-творческим аспектами исполнения. Дело в том, что именно физиологическая, техническая и творческая свобода во многом определяют наличие собственно психологической свободы учащегося-исполнителя.

«Безусловно, каждому музыканту, имеющему дело с публичными выступлениями, знакомо чувство сценического волнения, возникающее иногда задолго до выступления. Особенно это касается начинающих исполнителей. Отсутствие опыта (концертной практики), техническое несовершенство, внутренняя неустойчивость, сомнения являются некой провокационной силой, дестабилизирующей исполнительский аппарат, внутренний мир музыканта в целом. Желание выступить на любимой сцене, доставить радость родным и близким, учителю, стремление к самопроявлению, самореализации – создают стабилизирующую платформу для успешного концертного выступления. Список факторов позитивного влияния на музыканта следует продолжить:

- благотворное психотерапевтическое воздействие педагога;
- желание понравиться публике;
- уверенность в собственных силах;
- хорошие акустические условия концертного зала;
- высокий организационный уровень выступления;
- материальные стимулы (конкурсные призы, денежные премии);
- престижность выступления» [9, с. 108];
- наличие психофизиологической, технической и художественно-творческой свободы;
- положительный опыт публичных выступлений;
- умение всецело погрузиться в процесс исполнения.

На основе выше изложенного целесообразно сделать следующие выводы:

1. Здоровьесберегающая педагогика – важное направление подготовки учащихся-гусляров, обеспечивающее их гармоничное развитие на физиологическом, техническом, психологическом и художественно-творческом уровне.

2. Постановка исполнительского аппарата в классе «Гусли звончатые», осуществляющаяся с учетом специфики инструмента (эргономика, топография, конструкция), индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, позволяет подойти к реализации здоровьесберегающей педагогики в русле формирования начинающего музыканта.

3. Планомерное, системно-последовательное, целостное развитие физиологической, технической свободы учащихся-гусляров представляет значимый принцип здоровьесберегающей педагогики.

4. Перманентное, пристальное, включенное, реально-действенное внимание педагога, контроль состояния учащегося-гусляра важные факторы здоровьесберегающей педагогики.

5. Отдельная, целенаправленная педагогическая работа, обеспечивающая формирование рациональных, выразительных, управляемых, концептуально выстроенных исполнительских действий-движений, приближающихся к соответствующей идеальной модели – важный шаг на пути к сбережению здоровья юных гусляров.

6. Научить учащихся-гусляров оптимально распределять эмоциональные нагрузки на организм, осознавать свои эмоции, управлять ими, грамотно улавливать, «вычерпывать» чувственную составляющую сочинений – значит не только приблизить их к профессионализму, но и сохранить психофизическое здоровье, удлиняя творческую жизнь начинающих исполнителей.

7. Подготовка к концертному выступлению является не только ответственным этапом в целостном развитии учащихся-гусляров, но и «методологической базой», во многом определяющей эффективность применения принципов здоровьесберегающей педагогики.

В русле пандемии, активных проявлений различного рода заболеваний среди детского населения, учреждения дополнительного образования способны противостоять вызовам настоящего времени. Научные разработки в области здоровьесберегающей педагогики искусства, педагогики музыкально-инструментального исполнительства получают сегодня не только карт-бланш, в значительной степени актуализируются, но и определяют жизнеспособность музыкально-образовательной системы как таковой.

Библиографический список

1. Имханицкий М.И. *У истоков русской народной оркестровой культуры*. Москва: Музыка, 1987.
2. Максимов Е.И. *Российские музыканты-самородки.* Москва: Советский композитор, 1987.
3. Вертков К.А. *Русские народные музыкальные инструменты*. Ленинград: Музыка, 1975.
4. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование.* 2018; № 6 (116): 102 – 111.
5. Такман Б.У. *Педагогическая психология: от теории к практике*. Москва: Прогресс, 2002.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург, 2017.
7. Блок О.А. Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов. *Гуманитарное пространство. Международный альманах.* Москва. 2020; Т. 10, № 3: 265 – 272.
8. Петрушин В.И. *Музыкальная психотерапия.* Москва: Владос, 2000.
9. Блок О.А. *Педагогика и психология музыкального творчества: учебное пособие для вузов*. Москва: МГУКИ, 2014.

References

1. Imhanickij M.I. *U istokov russkoj narodnoj orkestrovoj kul'tury*. Moskva: Muzyka, 1987.
2. Maksimov E.I. *Rossijskie muzykanty-samorodki*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1987.
3. Vertkov K.A. *Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty*. Leningrad: Muzyka, 1975.
4. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2018; № 6 (116): 102 – 111.

5. Takman B.U. *Pedagogicheskaya psihologiya: ot teorii k praktike*. Moskva: Progress, 2002.
6. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2017.
7. Blok O.A. `Emocional'nyj intellekt i «umnye `emocii» v muzykal'no-tvorcheskom razvitii obuchayuschihsya instrumentalistov. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyj al'manah*. Moskva. 2020; T. 10, № 3: 265 – 272.
8. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihoterapiya*. Moskva: Vlados, 2000.
9. Blok O.A. *Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: MGUKI, 2014.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 378.147.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-336-339

***Mansurova A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*
***Korina V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: vskorina@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH FOREIGN STUDENTS-MUSICIANS). The article raises a problem and offers an alternative technological solution to the organization of pedagogical practice in the conditions of distance education on the example of working with students of musical and pedagogical profile. Drawing attention to the incompleteness of the organizational and methodological aspects regulation processes, the authors present the collective experience of scientific management and conducting pedagogical practice for foreign bachelors in a remote format in synchronous and asynchronous mode. While preserving the main tasks and didactic content, the methodological, technological, and communicative-activity components of pedagogical practice are adapted to the new learning conditions. Through information and communication technologies, in particular, the transformation of the original music lesson script into the format of multimedia presentations and video recording, the trainees achieved the full formation of the required professional competencies.

Key words: **higher education, distance learning, music pedagogy, bachelor course, pedagogical practice, foreign student, music lesson, information and communication technologies, multimedia presentation, asynchronous learning.**

***А.П. Мансурова,** канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*
***В.С. Корина**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: vskorina@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ)

В статье поднимается проблема и предлагается альтернативное технологическое решение организации производственной педагогической практики в условиях дистанционного образования на примере работы со студентами музыкально-педагогического профиля. Обращая внимание на незавершенность процессов урегулирования нормативно-правовых и организационно-методических аспектов, авторы излагают коллективный опыт научного руководства и проведения производственной педагогической практики у иностранных бакалавров в дистанционном формате в синхронном и асинхронном режиме. Сохраняя основные задачи и дидактическое содержание, к новым условиям обучения были адаптированы методическая, технологическая и коммуникативно-деятельностная составляющие производственной педагогической практики. Посредством информационно-коммуникационных технологий, в частности трансформации авторского сценария урока музыки в формате мультимедийной презентации и видеосопровождения, практиканты достигали полноценного формирования требуемых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: **высшее образование, дистанционное обучение, музыкальная педагогика, бакалавриат, производственная педагогическая практика, иностранный студент, урок музыки, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа-презентация, асинхронное обучение.**

Новые социально-экономические реалии, обусловливающие функционирование отечественных высших учебных заведений, «поставили перед современным образованием ряд острых проблем, от решения которых зависит его будущее, а также будущее … и культуры, и общества» [1, с. 169]. В частности, это касается появления и интенсивного развития новой – дистанционной формы обучения студентов на всех ступенях высшего образования – от бакалавриата до аспирантуры.

Дистанционная форма обучения обеспечивает виртуальную академическую мобильность студентов, профессорско-преподавательского и административного состава вузов, а также других участников профессиональных взаимоотношений сетевого характера. «Виртуальность» видится сегодня «ключевой категорией, определяющей формирование векторов реализации технологий обучения, разработку образовательных маршрутов, учитывается во всех современных педагогических моделях» [2, с. 190]. Данный формат экономически более привлекателен для обучающихся, так как по себестоимости и личным финансовым затратам занимает срединное положение между очной и заочной формами обучения.

Справедливо заметить, что подобный модифицированный, виртуальный вид академической мобильности в образовательной практике вузов присутствует уже не первое десятилетие, о чем свидетельствуют исследования коллег (М.М. Забелина, 2003; А.Ю. Слепухин, 2005; С.А. Тыртый, 2009; И.М. Микова, 2013, и др.). Однако, несмотря на естественный характер становления и развития данной формы обучения как «спонтанного» адаптивного ответа на постепенно меняющиеся в мировом сообществе организационно-технологические условия социальных взаимодействий, практика функционирования отечественных вузов в минувшем году выявила отсутствие сформированных и урегулированных на нормативно-правовом уровне возможностей для организации дистанционного педагогического взаимодействия по всем дисциплинам учебного плана. Наиболее критически сложилась ситуация с проведением в дистанционном формате дисциплин блока «Практики».

Исходной причиной данной ситуации являлась недостаточно четкая информация о требованиях к формам и способам проведения практик в условиях массового и индивидуального обучения, предполагающего дистанционный характер подготовки студентов. Так, например, несколькими годами ранее в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее ФГОС ВО) по направлению подготовки 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство, действовавшем до утверждения 23.08.2017 г. ФГОС ВО нового поколения, было отмечено, что «в случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий допускается замена специально оборудованных помещений их виртуальными аналогами, позволяющими обучающимся осваивать умения и навыки, предусмотренные профессиональной деятельностью» [3, с. 12]. Прямое указание именно на умения и навыки, то есть эмпирико-обусловленные и практико-ориентированные результаты, позволяло предположить предоставленную возможность реализации в виртуальном формате содержания Блока «Практики» учебного плана подготовки бакалавров.

Однако в действующем ныне ФГОС ВО по направлению подготовки 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство административно-педагогические коллективы вузов, реализующие данное направление подготовки бакалавров, уже сталкиваются с запретом осуществлять «исключительно электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий» [4, с. 4]. Данное положение автоматически требует наличия хотя бы минимальной доли очных педагогических процедур в учебном плане подготовки бакалавров. Можно предположить, что подобный запрет не относится к организации прохождения учебной и производственной педагогических практик, так как далее в тексте Стандарта присутствует уточнение о запрете осуществлять электронное

обучение с помощью дистанционных технологий при подготовке студентов к художественно-творческой деятельности [4, с. 9].

Здесь также можно заметить, что многие вузы заблаговременно отреагировали на введение с первыми стандартами в профессиональный категориальный аппарат нового понятия «контактная работа». Изначально на период существования только традиционных – очной, заочной, очно-заочной – форм обучения контактная работа предполагала именно очное педагогическое взаимодействие, временной объем которого регулировался действовавшими стандартами. Однако в некоторых российских вузах, в первую очередь тех, которые уже многие годы ориентированы на активное международное взаимодействие и реализуют программы подготовки иностранных обучающихся, а также подготовку российских студентов с привлечением иностранных представителей профессорско-преподавательского состава, специально разработаны внутренние нормативные документы, расширяющие и уточняющие понятие контактной работы в контексте возможностей дистанционной работы преподавателей со студентами.

Так, например, в Положении о контактной работе Московского государственного института культуры данное понятие дифференцировано на аудиторную и внеаудиторную контактную работу обучающегося и преподавателя. Последняя подразумевает «взаимодействие … на расстоянии и реализуется средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивными взаимодействие» [5, с. 2]. Согласно указанному Положению, именно внеаудиторная контактная работа, в том числе дистанционного формата, «включает в себя руководство практикой» [5, с. 4].

Приведенная выше формулировка не снимает неоднозначности ситуации с правомерностью проведения производственной педагогической практики в дистанционном формате, так как в педагогической нагрузке преподавателя – руководителя производственной педагогической практики можно обнаружить две позиции: собственно «руководство педагогической практикой», которое соответствует приведенной выше формулировке контактной работы с применением дистанционных технологий, предполагающей, например, предварительное организационно-методическое взаимодействие преподавателя и студента, а также «педагогическая практика», временной объем которой традиционно, до форс-мажорных изменений последнего времени подразумевал непосредственное физическое пребывание руководителя вместе со студентом в момент прохождения им педагогической практики «на производстве», то есть выполнения профильных педагогических обязанностей, апробации сформированных профессиональных компетенций, квалификаций, трудовых функций.

Проблема обоснования правомерности проведения производственной педагогической практики в дистанционном формате остается актуальной и после окончания тотального дистанта в российских вузах, так как иностранные студенты уже третий семестр взаимодействуют с преподавателями исключительно в режиме синхронного и асинхронного электронного обучения.

В то же время вопрос организации и проведения практик в дистанционном формате требует логического программно-нормативного решения в связи с установившейся тенденцией всего международного вузовского сообщества к введению в спектр образовательных услуг формы дистанционного обучения по любым программам подготовки и на любой ступени получения высшего образования. Это касается не только дисциплин, традиционно реализуемых в лекционном формате, но и профильных предметов, история преподавания которых до настоящего времени «знала» исключительно индивидуальное межличностное взаимодействие Мастера и Ученика. Сказанное относится к процессу обучения игре на музыкальных инструментах и дисциплинам, подразумевающим активную исполнительскую деятельность обучающихся – пение, дирижирование, иные формы и виды музицирования, «методические и дидактические компоненты которых … представляют собой устоявшиеся на протяжении XX века, ставшие уже традиционными комплексы методов и приемов» [6, с. 80].

Данная тенденция выводит мировую образовательную систему на новый уровень представления о нормах и эталонах организации процесса профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования, в частности при работе с иностранными обучающимися. Без сомнения, дистанционная форма обучения иностранных студентов станет привлекательной альтернативой и очной, и заочной формам по экономическим, политическим, демографическим, социальным объективным и субъективным личным причинам.

В связи с этим «вопросом времени» представляется стандартизация и иное унифицирующее программно-нормативное урегулирование всех аспектов этой новой формы подготовки бакалавров, магистров и аспирантов в российских вузах. Однако в настоящий момент открытым и остро актуальным остается вопрос подобного программно-нормативного обоснования организации, проведения, консультационного сопровождения, контроля за выполнением и аттестации производственной педагогической практики в учебных планах иностранных студентов, вот уже третий семестр находящихся на дистанционном обучении. Поэтому сегодня и для руководителей производственной педагогической практики, и для студентов очевидна необходимость пересмотра требований к условиям проведения, основным формам трехстороннего педагогического взаимодействия, методам, технологиям, средствам и результатам реализации студенческих педагогических проектов, а также видам, формам, критериям и результатам аттестации.

В своей эмпирической деятельности коллектив руководителей педагогической практики кафедры музыкального образования, а также руководители базы практики (Детской школы искусств имени М.А. Балакирева) принимали решение о выборе путей адаптации форм, методов и технологий проведения производственной педагогической практики в условиях дистанционного обучения иностранных студентов на основании результатов анализа организационных, технологических, методических, дидактических, коммуникативных и иных особенностей организации учебного процесса, проявившихся в условиях форс-мажорных обстоятельств второй половины 2019 – 2020 учебного года. Именно данные факторы затрудняли педагогическим коллективам кафедры и основной базы производственной педагогической практики студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Музыкальная педагогика», выполнять в традиционном, исторически сложившемся порядке инструкции по профессиональному консультированию, организации, методическому и дидактическому сопровождению, контролю и аттестации.

Основные нововведения со стороны педагогического коллектива детской школы искусств заключались в организации синхронного онлайн-обучения, а также внедрения нескольких вариантов асинхронного дистанционного обучения, составивших, как показало время, достойные альтернативы синхронному онлайн-формату. Среди значимых результатов электронного обучения следует назвать видеозаписи и мультимедиа-презентации, сделанные преподавателями для просмотра обучающимися в домашних условиях и выполнения изложенных в них заданий. Обратная связь обучающегося и преподавателя осуществлялась как в синхронном, так и в асинхронном форматах, с применением компьютерных технологий и Интернет-ресурсов. Таким образом, эмпирическим путем было установлено, что в первую очередь необходимо «усовершенствовать методы воспитания и обучения, приспособить их к целям и особенностям данной категории обучающихся» [7, с. 108].

Именно данные варианты организации педагогического взаимодействия стали предметом нашего особого внимания и специального изучения при поиске и выработке оптимальных альтернатив проведения производственной педагогической практики студентами, обучающимися в условиях дистанционного режима.

Традиционно педагогическая практика студентов состояла из следующих основных функционально-тематических блоков: ознакомление с материально-техническим, нормативным, программным, методическим, технологическим обеспечением школы; ознакомление со структурой и содержанием учебного процесса по любому музыкальному предмету, проводимому преподавателями школы; подготовка и проведение занятий на заданную преподавателем-предметником тему.

Иностранные студенты кафедры музыкального образования уже несколько лет активно используют современные образовательные технологии, в первую очередь, компьютерные мультимедиа-технологии, при прохождении производственной педагогической практики и подготовке к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в учреждениях общего и дополнительного образования. В частности, при проектировании уроков музыки для обучающихся общеобразовательных школ, наряду с созданием авторского сценария урока, оригинальность которого проверялась в официальной системе вузовского антиплагиата и должна была составлять не менее 80%, студенты в обязательном порядке разрабатывают мультимедиа-презентацию для сопровождения хода урока. Мультимедийная презентация к уроку музыки состоит из методического раздела для учителей, которые потенциально могут в дальнейшем использовать созданный студентом методико-дидактический комплекс, а также слайдов с иллюстративным дидактическим материалом для презентации на уроке – фотографиями репродукций картин, портретов персоналий, аудио- и видеоиллюстрациями, а также сюжетами интерактивных игр, аудиторных творческих заданий, рекомендациями для обучающихся по дальнейшему самостоятельному освоению темы урока во внеаудиторной образовательной деятельности.

В этих целях студентами также формировались индивидуальные дидактические материалы, представлявшие собой комплексы из ключевой тезисной информации по теме урока и иллюстративной поддержки, пропорциональность которых зависела от возраста обучающихся. В старших классах преобладали текстовые описания, тогда как для детей младшего школьного возраста акцент делался на визуальную иллюстративность в соответствии с «доминантностью наглядно-образного мышления детей как их специфической особенности» [8, с. 4]. Индивидуальные дидактические материалы представлялись детям для повторения изученного на уроке и продолжения изучения данной темы в рамках выполнения домашнего задания и участия во внешкольной музыкально-эстетической и культурно-просветительской деятельности.

Таким образом, непосредственно на уроке музыки, а также дома при помощи информационно-коммуникационной системы Интернет успешно достигались главные задачи музыкально-педагогической деятельности и, соответственно, педагогической практики студентов: создаваемое студентами методическое и дидактическое электронное обеспечение с опорой на очевидные «общие тенденции к интеграции наук, искусств и практических видов творчества» [9, с. 342] позволяло детям «научиться понимать музыкальный язык, воспринимать художественную ценность духовного наследия предыдущих поколений, гармонизировать и центрировать личность, задействуя человека целиком: физически, эмоционально, интеллектуально и духовно» [10, с. 35].

Подобный алгоритм подготовки иностранных студентов кафедры музыкального образования, обучавшихся по профилю «Музыкальная педагогика»,

действовал на кафедре уже несколько лет. Поэтому после перехода на дистанционное обучение методическая и дидактическая составляющая содержания производственной педагогической практики у иностранных бакалавров остались прежними.

Консультационная работа с руководителями была переведена в синхронный и асинхронный онлайн-формат посредством ряда бесплатных программных сервисов и приложений, обеспечивающих информационно-телекоммуникационное взаимодействие.

Со стороны руководителя базы практики процесс вводного инструктажа, знакомящего студентов с правилами охраны труда, внутреннего распорядка в учреждении дополнительного образования, с техникой безопасности, уставными документами и иной значащей программно-методической документацией, а также с кадровым, материально-техническим, технологическим потенциалом школы, был реализован вариативно в синхронном онлайн-режиме и в асинхронном дистанционном формате, в зависимости от соотношения предмета профессионального внимания и оптимальных методов ознакомления с ним.

Этап наблюдения за работой преподавателей был реализован в соответствии со спецификой проведения индивидуальных и групповых занятий, учтенной каждым педагогом при переходе на дистант: студенты по электронной почте получали необходимые для работы методические материалы, инструкции, а также подключались к онлайн-занятиям.

Самостоятельное проведение иностранными студентами запланированного урока было возможно в двух вариантах, в зависимости от объективных технических и временных возможностей организации синхронного педагогического взаимодействия с детьми. Если качество связи, соотношение временных поясов и установленное расписанием время проведения занятия позволяли студенту участвовать в синхронном онлайн-взаимодействии, то подготовленный практический проект урока мог быть реализован на платформе zoom. Данная компьютерная программа благодаря своему техническому функционалу позволяет полностью воссоздать «музыкальное пространство, в котором с удовольствием находятся дети, и может играть роль мотивационного поля» [11, с. 171].

В иных, не зависящих от студента технических и географических условиях, практиканту предлагалось создать видеозапись сценария урока, на которой была полностью представлена (вербализирована и проиллюстрирована аудиально и визуально) та часть учебно-воспитательного процесса, которая предполагала активные действия учителя. Для создания атмосферы виртуального онлайн-процесса в тех местах урока, где предполагались ответы обучающихся, студент делал паузы, давая возможность ребенку, просматривающему видеозапись, формулировать и высказывать вслух собственное мнение, естественно и непосредственно участвовать в виртуальной беседе, своевременно давать ответы на задаваемые учителем в ходе рассказов, показов, пояснений вопросы. Благодаря работе с видеозаписями студенты также могли значительно повысить уровень и качество своего вербального и эмоционального воздействия на виртуальных учеников, так как даже в асинхронном формате «личное отношение, эмоции, речевые оттенки вплетаются в звуковую ткань и безошибочно распознаются слушателем» [12, с. 163].

В совокупности, все виды деятельности, реализуемые студентами с помощью различных ресурсов и технологий, обеспечивали достижение обучающимися системной цели практики – «овладения компетенциями по моделированию, проектированию, конструированию учебно-воспитательного процесса в области педагогики музыкального образования и формированию представлений о сущности деятельности учителя музыки» [13, с. 97].

Все созданные студентами электронные методические и дидактические материалы и мультимедиа-ресурсы были доступны для коллективного ознакомления и изучения благодаря размещению в открытом доступе на образовательной платформе вуза. Это позволило реализовать не только общепрофессиональные и профильные задачи, но и этнокультурную образовательную миссию производственной практики в учебном плане иностранных студентов. Промежуточная аттестация в условиях коллективной семинарской работы в синхронном онлайн-режиме подтвердила сформированность у выпускников хорошей компетентностной базы по вопросам российской программно-методической политики в области преподавания музыки и репертуарных стратегий основных российских учебно-методических комплексов, обеспечивающих освоение широкого спектра музыкально-теоретических, стилевых, жанровых тем: «от песенных и инструментальных образцов народного творчества, сочинений отечественных композиторов прошлого и современности, написанных для детей, духовных произведений русских композиторов до наиболее популярных всемирно известных опер, балетов, симфонических циклов, вокальных и инструментальных произведений зарубежных и отечественных композиторов разных эпох» [14, с. 118].

Обобщая сказанное, можно резюмировать, что «реформирование и модернизация всей системы музыкального образования … – веление времени и необходимость» [15, с. 104] и, в то же время, эффективный альтернативный «путь к реализации художественно-творческого потенциала культурного наследия» [15, с. 104]. Данный путь трансформируется под воздействием технологических инноваций и социальных факторов политического, экономического, демографического характера. Однако конечная цель, концептуальная миссия и функционально-тематическое содержание деятельности педагога-музыканта, как на этапе его подготовки в вузе, так и в дальнейшей профессиональной жизни, остаются прежними, незыблемыми по своим эстетическим, творческим, нравственным и духовным задачам и принципам.

Библиографический список

1. Климай Е.В. Современные тенденции в музыкальном образовании. *Высшее образование в России*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Черватюк П.А. Качество профессиональной подготовки в вузе: проблемы диагностики и перспективы оптимизации. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2016; № 3 (71): 190 – 196.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство (уровень бакалавриата)* (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2016 г. № 787, с изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г.). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/530306_B_15062018.pdf
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство (уровень бакалавриата)* (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017 г. № 828). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/530306_B_18092017.pdf
5. *Положение о контактной работе обучающихся с преподавателем* (утверждено приказом ректора Московского государственного института культуры № 588-О от 5 декабря 2018 г.). Available at: www.mgik.org/sveden/document/polozhenie_kontaktnaya_rabota.pdf
6. Майковская Л.С., Светланова В.И. Формирование исполнительского аппарата скрипача в учреждениях дополнительного образования детей: психофизиологический подход. *Искусство и образование*. 2019; № 4 (120): 79 – 85.
7. Климай Е.В. Особенности начального обучения взрослых музыкальному искусству. *Культурная жизнь Юга России*. 2010; № 3 (37): 107 – 110.
8. Блок О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1 – 9.
9. Гузовская А.С., Черватюк П.А. Коррекционный потенциал эстрадного вокала в решении речевых и психоэмоциональных проблем. *Современные наукоемкие технологии*. 2019; № 10-2: 341 – 344.
10. Климай Е.В. Музицирование как путь самопознания современного человека. *Ценности и смыслы*. 2011; № 6 (14): 32 – 38.
11. Соболькова Ю.С., Блок О.А. Модель формирования мотивации детей к музыкальным занятиям в дошкольных образовательных учреждениях: комплексный подход. *Искусство и образование*. 2018; № 4 (114): 170 – 178.
12. Майковская Л.С., Семенова О.В. Синергетические основы формирования информационного канала голоса как открытой биосистемы. *Искусство и образование*. 2018; № 4 (114): 163 – 169.
13. Майковская Л.С., Мавродина Ю.Н. Модель формирования профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности. *Искусство и образование*. 2018; № 3 (113): 95 – 104.
14. Черватюк П.А., Коновалова Ю.А. Анализ программно-методической базы для организации слушания музыки в образовательных учреждениях России. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2019; № 16: 116 – 121.
15. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.

References

1. Klimaj E.V. Sovremennye tendencii v muzykal'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Chervatyuk P.A. Kachestvo professional'noj podgotovki v vuze: problemy diagnostiki i perspektivy optimizacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2016; № 3 (71): 190 – 196.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 53.03.06 Muzykoznanie i muzykal'no-prikladnoe iskusstvo (uroven' bakalavriata)* (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 iyulya 2016 g. № 787, s izmeneniyami i dopolneniyami ot 13 iyulya 2017 g.). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/530306_B_15062018.pdf
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 53.03.06 Muzykoznanie i muzykal'no-prikladnoe iskusstvo (uroven' bakalavriata)* (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 23.08.2017 g. № 828). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/530306_B_18092017.pdf
5. *Polozhenie o kontaktnoj rabote obuchayuschihsya s prepodavatelem* (utverzhdeno prikazom rektora Moskovskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury № 588-O ot 5 dekabrya 2018 g.). Available at: www.mgik.org/sveden/document/polozhenie_kontaktnaya_rabota.pdf

6. Majkovskaya L.S., Svetlanova V.I. Formirovanie ispolnitel'skogo apparata skripacha v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: psihofiziologicheskij podhod. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 4 (120): 79 – 85.
7. Klimaj E.V. Osobennosti nachal'nogo obucheniya vzroslyh muzykal'nomu iskusstvu. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2010; № 3 (37): 107 – 110.
8. Blok O.A. Muzykal'no-instrumental'noe ispolnitel'stvo detej: aspekty analiza. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1 – 9.
9. Guzovskaya A.S., Chervatyuk P.A. Korrekcionnyj potencial `estradnogo vokala v reshenii rechevyh i psiho`emocional'nyh problem. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2019; № 10-2: 341 – 344.
10. Klimaj E.V. Muzicirovanie kak put' samopoznaniya sovremennogo cheloveka. *Cennosti i smysly*. 2011; № 6 (14): 32 – 38.
11. Sobol'kova Yu.S., Blok O.A. Model' formirovaniya motivacii detej k muzykal'nym zanyatiyam v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: kompleksnyj podhod. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 4 (114): 170 – 178.
12. Majkovskaya L.S., Semenova O.V. Sinergeticheskie osnovy formirovaniya informacionnogo kanala golosa kak otkrytoj biosistemy. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 4 (114): 163 – 169.
13. Majkovskaya L.S., Mavrodina Yu.N. Model' formirovaniya professional'noj gotovnosti uchitelya muzyki k konstruktivno-proektirovochnoj deyatel'nosti. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 3 (113): 95 – 104.
14. Chervatyuk P.A., Konovalova Yu.A. Analiz programmno-metodicheskoj bazy dlya organizacii slushaniya muzyki v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Rossii. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2019; № 16: 116 – 121.
15. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-339-341

***Blok O.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

THE POTENTIAL OF MODERN UNIVERSITY PEDAGOGY OF MUSICAL AND INSTRUMENTAL PERFORMANCE. The article substantiates the relevance of the search for the potential of modern university pedagogy of musical and instrumental performance. The article analyzes the conceptual and terminological apparatus of the studied problems. The author reveals the fact that the main pedagogical resource in the classes of studying instrumentalists is concentrated in the optimal use of a harmonious combination of traditional and innovative, canonical and original, "live" and "information-digital", direct and indirect, as well as included and indirect methodological support, offline and online learning in general. The resource of pedagogy of musical and instrumental performance of higher education is the ability to apply the positive experience of traditional (knowledge) and innovative (competence) educational paradigms. The author emphasizes the idea that only close, meticulous, detailed work of a teacher can motivate students. Distance learning in combination with direct pedagogical activity included in the real educational space, active subject-subject offline relationships, can represent a full-fledged, high-quality potential of the class of instrumentalists of higher school. The need for direct, inclusive pedagogical subject-subject interaction in offline mode is dictated by a complex that determines the unity of the psychophysiological, technical and artistic-creative principle in the musical and instrumental performance of students and the specifics of the ergonomic qualities and properties of the instruments themselves. The questions under study represent a promising development in the musical and pedagogical branch of scientific knowledge.

Key words: **potential, pedagogy, musical and instrumental performance, student, student, higher education, musical and educational process.**

***О.А. Блок,** д-р пед. наук, проф,. Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В статье обосновывается актуальность поиска потенциала современной вузовской педагогики музыкально-инструментального исполнительства. Анализируется понятийно-терминологический аппарат исследуемой проблематики. Выявляется тот факт, что основной педагогический ресурс в классах обучающихся инструменталистов сосредоточен в оптимальном использовании гармоничного сочетания традиционного и новационного, канонического и оригинального, «живого» и «информационно-цифрового», прямого и косвенного начала, а также включенного и опосредованного методического сопровождения, офлайн и онлайн обучения в целом.

Ресурс педагогики музыкально-инструментального исполнительства высшей школы заключается в умении применять положительный опыт традиционной (знаниевой) и новационной (компетентностной) образовательных парадигм. Подчеркивается мысль о том, что лишь пристальная, скрупулезная, детально-предметная работа педагога способна «зажечь огонь» в сердцах и умах студентов.

Дистанционное обучение в сочетании с прямой, включенной в реальное образовательное пространство педагогической деятельностью, активными субъект-субъектными офлайн-отношениями, могут представлять полноценный, качественный потенциал класса инструменталистов высшей школы.

Необходимость прямого, включенного педагогического субъект-субъектного взаимодействия в офлайн режиме продиктовано сложным комплексом, определяющим единство психофизиологического, технического и художественно-творческого начала в музыкально-инструментальном исполнительстве студентов и спецификой эргономических качеств и свойств самих инструментов. Изучаемые вопросы представляют перспективную разработку в музыкально-педагогической отрасли научного знания.

Ключевые слова: **потенциал, педагогика, музыкально-инструментальное исполнительство, обучающийся, студент, высшее образование, музыкально-образовательный процесс.**

XXI век информационных технологий, искусственного интеллекта накладывает свой отпечаток на сознание человека, его деятельностную структуру. Идут процессы реформирования, модернизации системы профессионального музыкального образования, совершенствования компьютерных программ, унификации художественно-педагогической работы, осуществляется переход на онлайн-обучение, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования четвертого поколения и т.п. В связи с этим, появляется угроза «забвения» активных субъект-субъектных отношений, «живого» общения, отхода от личностно-ориентированного обучения, игнорирования эвристического погружения, «дискриминации» самой сути духовно-творческого развития музыкантов-исполнителей в классах инструменталистов.

Еще мыслители различных эпох подчеркивали значимость прямого педагогического общения, диалога, продвигающего человека к познанию истины: «Хорошими людьми становятся больше от душевного общения, упражнения, чем от природы» (Демокрит); «блажен, кто ничего не знает, он не рискует быть непонятым» (Конфуций); «в сутолоке каждого дня есть истинный Путь, когда люди могут, не кривя душой, общаться, глядя друг другу в глаза, и видеть в собеседнике лучшие качества» (Хун Цзычэн); «не мыслям надобно учить, а мыслить» (И. Кант); «легко следовать за тем, кто правильно идет впереди» (Я.А. Каменский); «только ум может долгое время питать другой ум, в одиночестве творить невозможно» (Стендаль) [1, с.624].

«Сегодня есть опасения ухода от личностно-ориентированного обучения, так как идет сокращение аудиторных занятий, увеличение самостоятельной работы, переход на проверку знаний с помощью тестов (ЕГЭ, интернет-экзамены), а это означает ограничение субъект-субъектного общения преподавателя и студента.

Это стимулирует поиск преподавателями личностно-ориентированных технологий. Преподаватель, руководствуясь собственной интуицией, ведет студентов к решению педагогических задач, используя традиционные и нетрадиционные технологии развития творческой личности, по мере возможностей, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности, уровень предварительной подготовки.

Теоретики и практики, исследующие проблемы подготовки специалистов, адаптацию выпускников к новым условиям труда, отмечают необходимость гуманизации технологий обучения в вузе.

И это не случайно, так как современные технологии образовательного процесса вызывают у студентов психоэмоциональное напряжение, нередко приводят к неврозам, что не только снижает продуктивность обучения, но и в будущем осложняет процесс адаптации к работе с людьми» [2, с. 37].

Классы инструменталистов сегодня все в большей степени олицетворяют разомкнутое пространство, состоящее из онлайн занятий, дистанционных зачетов, экзаменов, тестовых заданий и т.п. Переходы из режима онлайн в – офлайн не добавляют оптимизма и свидетельствуют о неподготовленности к этому процессу многих обучающихся и педагогов. Происходит формализация компонентов образовательной среды вуза. Новая компетентностная парадигма, ФГОС четвертого поколения только начинают приживаться на почве традиционного отечественного музыкального образования. Они, проходя «шторма» реформирования, модернизации, осложняют сложившуюся проблемную ситуацию. Вспоминается известный тезис: «Упаси бог жить в эпоху перемен».

Вместе с тем понятие «класс» позиционируется педагогами-музыкантами не только как важная организационно-предметная «субстанция», но и воплощение духовно-творческого потенциала подопечного и мастера-художника, интерпретатора-ученика и наставника. Не случайно Л.Е. Слуцкая подчеркивала: «Понятие «класс» мы рассматриваем как художественно-образовательное пространство, воплощающее определенную художественно-эстетическую парадигму, в рамках которой происходит творческое становление личности каждого из учащихся в этом классе. То есть «класс» – это особая категорий, не столько количественная, отображающая художественно-эстетические и духовно-нравственные идеалы того или иного Мастера и его учеников» [3, с. 7, 8].

Используя современные компьютерные технологии (КТ), важно не «засушить», не разрушить процессы, направленные на развитие семи «самостей» обучающихся инструменталистов: самопроявления, самореализации, самопознания, самосознания, самооценки, саморазвития и самосовершенствования. Самоизоляция, связанная с пандемией, продолжительные развернутые гастрольные графики педагогов-исполнителей, соответствующая организационно-образовательная сумятица, повальная государственная аккредитация музыкально-образовательных учреждений способствуют формализации художественно-педагогического процесса, разрыву коммуникативных связей, падению качества обучения в целом. Целая плеяда ученых, разрабатывающих компетентностную парадигму отечественного образования (И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, И.Э. Смирнова, А.В. Спирин, М.Н. Филатов, Н.Д. Хмель и др.), обращала внимание на ее значимую доминанту в виде коммуникативной составляющей. Многие исследователи осуществляют дальнейшую разработку этого направления. Так, Л.П. и С.В. Илларионовы обращали внимание на то, что «достижение своей самодостаточности является ключевым мотивационным фактором для развития потенциала студента – будущего педагога, а в отношении развития коммуникативной компетентности выступает основным аргументом.

Коммуникативная компетентность студента творческого вуза понимается как интегративное профессионально-личностное качество, включающее комплекс практически реализуемых навыков взаимодействия с обществом, определяемое социальной средой и приобретаемое в процессе личностного развития (саморазвития), а также способности и умения личности выражать свою социальную позицию через деятельность, проявляющуюся в ее социально-творческой активности и всесторонней самореализации в социуме» [4, с. 100].

В современных музыкально-образовательных условиях гармоничное сочетание традиционного и новационного, канонического и оригинального, «живого» и «информациооно-цифрового», прямого и косвенного начала, а также включенного и опосредованного методического сопровождения, офлайн и онлайн обучения в целом представляется наиболее оптимальным. В этом ключе Н.А. Ларина замечала: «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» [5].

Ресурс педагогики инструментального исполнительства, во многом, заключается в умении использовать накопленный положительный опыт традиционной («знаниевой») и новационной («компетентностной») образовательных парадигм.

В современных «демократических» (дистанционных) условиях музыкального образования обучающийся инструменталист не должен ощущать себя «брошенным», оставленным один на один со своими проблемами. Видео-инструкции, мультимедийное методическое сопровождение, гибкая система контроля за выполнением домашних заданий (от блиц-опросов, тестовых заданий до просмотра показов самостоятельных видео-занятий, прослушивания видеозаписей учебного и концертного репертуара), оперативное знакомство через интернет-порталы, специализированные контенты с исполнителями-мастерами должно стать нормой. Действительно, дистанционное обучение имеет достаточно продолжительную практику применения и соответствующий положительный опыт [6]. Так, В.Н. Гоптарев приводил «примеры применения музыкально-педагогической технологии развития системы музыкальных знаний на уроке по специальности у исполнителей-инструменталистов.

С учетом состава и структуры знаний, необходимых для учащегося на данном этапе, проводится их предварительная диагностика. Далее ему сообщается часть необходимых знаний, рекомендации по поиску источников знаний, намечаются аспекты их изучения и предъявляются требования к качеству. Намечается срок проверки задания. Необходимое требование к технологии – точный перечень знаний, определение структуры заданий, примерные сроки их выполнения. Педагог может во время занятий широко использовать воспроизводящую аппаратуру, компьютерные программы и объяснять, каким образом и почему другие исполнители используют те аспекты знаний, о которых речь шла на уроке. Возможные формы контроля – тест, видео-прослушивание» [7, с. 264].

Однако, практика музыкального образования инструменталистов показывает на безоговорочное применения мультимедийных, дистанционных технологий лишь в области освоения дисциплин историографического, теоретико-методического циклов. Приобретение же узкопрофессиональных компетенций требует комплексного подхода, базирующегося на достижениях прошлого и настоящего, «живых», очных коммуникаций и их мультимедийных, дистанционных «братьев» и «сестер».

Звуковая, исполнительская коммуникация требует часто прямого, включенного педагогического наблюдения, порой оперативного показа с детализированной демонстрацией, например, работы пальцев, положения пясти, запястья, соотношения движений кисти, предплечья и плеча, определенных групп мышц и т.д. Сложная физиологическая конструкция исполнительского аппарата инструменталиста призывает быть субъектов коммуникации не только внимательными и предельно собранными, но и хорошо чувствующими друг друга на уровне ощущений (качество осязаемости, тактильности), действий-движений (действий-смыслов, действий-стимулов, действий-переживаний, действий-воплощений). Кинестетические движения, их пространственно-временное оформление и, в связи с этим, отработка исполнительских приемов звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука, способов рождения звука (например, нажим, удар, толчок) – важные тактические задачи, стоящие перед обучающимся инструменталистом.

«Эргономичность музыкального инструмента» – понятие, во многом, определяющее его качества и свойства, которые преломляются в исполнительских возможностях играющего на нем. Эффективная реализация эргономического потенциала инструмента в исполнительском искусстве студента возможна лишь при личном непосредственном участии педагога-наставника. Так, Цзо Цянь указывает, что «в базовой теории эргономики, понимаемой как наука о приспособлении рабочих мест, предметов труда для их безопасного и эффективного применения, исходя из физических и психологических особенностей человеческого организма, концептуализация субъект-объектных отношений производится в поле понятий «человек-машина» и «машина-человек», что делает проблему несколько более узкой и почти совершенно лишает нас возможности исследовать в феноменологическом русле эргономику столь сложных комплексных объектов, каковыми, вне всякого сомнения, являются музыкальные инструменты.

Существующие клавиатуры музыкальных инструментов – это продукт сложной деятельности человека в процессе исторического развития мировой музыкальной культуры. Клавиатуры претерпевали конструктивные изменения, которые диктовались музыкально-эстетическими потребностями эпох, развитием творчества и исполнительства» [8, с. 72].

Действительно, особый вопрос о необходимости офлайн присутствия педагога на уроке связан не только с физиологией исполнительского аппарата отдельно взятого ученика, но и с эргономикой конкретного вида, типа инструмента, а также со спецификой отдельных его экземпляров. Например, среди скрипок бывают инструменты, с хорошо звучащим баском (4-я струна – соль малой октавы) и относительно тусклым средним и высоким регистрами. Порой краску инструмента в значительной степени составляет первая струна, олицетворяя блеск потенциального звучания. Редко встречаются скрипки со сбалансированным, одинаково ровным, красивым звучанием во всех регистрах. Такие инструменты, как правило, принадлежат выдающимся мастерам и являются значимыми объектами мировой музыкальной культуры.

Со всей «непохожестью», специфичностью, конструкторскими нововведениями конкретного инструмента не только следует познакомить обучающегося, но и постоянно оказывать очное консультирование, педагогическую и методическую поддержку в поиске выразительных средств, соответствующих исполнительских действий-движений (рациональных, целенаправленных, независимых, скоординированных, управляемых, концептуально обоснованных). Все это представляет серьезную, кропотливую работу, требующую большой работоспособности, самоотдачи от инструменталиста. Пристальный взгляд педагога-наставника, хорошо чувствующего внутреннее состояние подопечного и имеющего четкие представления о его исполнительских возможностях (сильные и слабые стороны, стоящие трудности, сложности, пути их преодоления) и эргономических свойствах инструмента, – важные педагогические условия. Ощущения «родственного плеча», оказание профессиональной поддержки в решении исполнительских задач становятся эффективными в силу прямого педагогического взаимовлияния в классе, которое рождает новый продукт – исполнителя-мыслителя, мастера, художника, педагога-музыканта.

«Слиться» с инструментом, изучить «характер», «понять» душу феномена, научиться управлять им в естественном режиме помогает знание его эргономических свойств. Получение подобного опыта предполагает непосредственное участие педагога в реальном месте, в учебное время. Только с глазу на глаз, «чувствуя дыхание» друг друга, ощущая настрой всего организма обучающегося,

наблюдая его реакции в «прямом эфире», можно помочь мобилизоваться исполнителю, «найти», понять, услышать себя, осознать всю проблемность и перспективность своего развития.

Например, нахождение опорных точек для студента-инструменталиста, моменты, связанные с напряжением и расслаблением мышц, активностью и инертностью, а также амплитудой исполнительских действий-движений на разных инструментах иные, имеют различную степень преломления. Сделать процесс исполнения удобным и рациональным, адекватным возможностям инструмента и хорошо управляемым во многом помогает знание его эргономических свойств, освоение которых является наиболее продуктивным в рамках прямого общения с педагогом. Когда педагог непосредственно может принять участие в корректировке исполнительского процесса на физиологическом, техническом, психологическом уровне, тогда и рождается самостоятельный художественно-творческий продукт в виде интерпретации, достойного варианта исполнения, демонстрационной записи, реального концертного выступления и т.д.

На основе изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Поиск потенциала современной вузовской педагогики музыкально-инструментального исполнительства представляет актуальную проблему.

2. Основной педагогический ресурс в классах студентов-инструменталистов сосредоточен в оптимальном использовании гармоничного сочетания традиционного и новационного, канонического и оригинального, «живого» и «информационно-цифрового», прямого и косвенного начала, а также включенного и опосредованного методического сопровождения, офлайн и онлайн обучения в целом.

3. Ресурс педагогики музыкально-инструментального исполнительства высшей школы заключается в умении применять положительный опыт традиционной (знаниевой) и новационной (компетентностной) образовательных парадигм.

4. Дистанционное обучение в сочетании с прямой, включенной в реальное образовательное пространство педагогической деятельностью, активными субъект-субъектными отношениями, может представлять полноценный качественный потенциал класса инструменталистов высшей школы.

5. Необходимость прямого, включенного педагогического субъект-субъектного взаимодействия в офлайн режиме продиктовано сложным комплексом, определяющим единство психофизиологического, технического и художественно-творческого начала в музыкально-инструментальном исполнительстве студентов и спецификой эргономических качеств и свойств самих инструментов.

Рассматриваемая проблематика представляет одно из перспективных направлений в области педагогики музыкального исполнительства. Она требует не только пристального внимания со стороны научного сообщества, но и предполагает наличие целостной разработки, направленной на модернизацию музыкально-образовательного процесса в классах инструменталистов с учетом современных реалий информационного пространства. Узкопрофильные дисциплины, такие как «Специальный инструмент», «Дирижирование», «Класс ансамбля», «Класс оркестра» должны стать объектом специализированных научных исследований, определяющих дальнейший ход реформирования отрасли образования.

Библиографический список

1. *Антология мудрости*. Москва: Вече, 2005.
2. Христидис Т.В. Технология обучения в вузах культуры и искусств: проблема гуманизации. *Культура образования и образование в сфере культуры:* сборник статей. Москва: МГУКИ, 2012: 37 – 39.
3. Слуцкая Л.Е. *Педагог-музыкант в отечественной системе профессионального музыкального образования: история и современность*: монография. Москва: МГК им. П.И. Чайковского, 2010.
4. Илларионова Л.П., Илларионов С.В. Коммуникативная компетентность специалиста художественно-творческой сферы и пути ее формирования в вузе. *Теория и методика профессионального образования, социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности:* коллективная монография. Москва: МГИК, 2020: 95 – 112.
5. Ларина Н.А. Формирование информационной культуры студента в контексте становления гражданского общества. *Ресурсы гражданского образования.* Учебно-методический комплекс: сборник статей, программы, литература. Москва, 2015: 133 – 136.
6. Хусаинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования. *Педагогика и просвещение*, 2014; № 4: 30 – 41.
7. Гоптарев В.Н. *Технологии в музыкальном образовании: Структура, специфика, классификации*. Казань: КГК им. Н.Г. Жиганова, 2009.
8. Цзо Ц. Эргономические основы различных конструкций клавиатур музыкальных инструментов. *Современные исследования социальных проблем*: электронный научный журнал. 2012; № 10 (18). Available at: www.sisp.nkras.ru = Modem Studies of Social Issues

References

1. *Antologiya mudrosti*. Moskva: Veche, 2005.
2. Hristidis T.V. Tehnologiya obucheniya v vuzah kul'tury i iskusstv: problema gumanizacii. *Kul'tura obrazovaniya i obrazovanie v sfere kul'tury:* sbornik statej. Moskva: MGUKI, 2012: 37 – 39.
3. Sluckaya L.E. *Pedagog-muzykant v otechestvennoj sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva: MGK im. P.I. Chajkovskogo, 2010.
4. Illarionova L.P., Illarionov S.V. Kommunikativnaya kompetentnost' specialista hudozhestvenno-tvorcheskoj sfery i puti ee formirovaniya v vuze. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya, social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti:* kollektivnaya monografiya. Moskva: MGIK, 2020: 95 – 112.
5. Larina N.A. Formirovanie informacionnoj kul'tury studenta v kontekste stanovleniya grazhdanskogo obschestva. *Resursy grazhdanskogo obrazovaniya*. Uchebno-metodicheskij kompleks: sbornik statej, programmy, literatura. Moskva, 2015: 133 – 136.
6. Husainov T.M. Istoriya razvitiya i rasprostraneniya distancionnogo obrazovaniya. *Pedagogika i prosveschenie*, 2014; № 4: 30 – 41.
7. Goptarev V.N. *Tehnologii v muzykal'nom obrazovanii: Struktura, specifika, klassifikacii*. Kazan': KGK im. N.G. Zhiganova, 2009.
8. Czo C. `Ergonomicheskie osnovy razlichnyh konstrukcij klaviatur muzykal'nyh instrumentov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012; № 10 (18). Available at: www.sisp.nkras.ru = Modem Studies of Social Issues

Статья поступила в редакцию 10.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-341-343

Maykovskaya L.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),*
E-mail: maykovskaya@gmail.com
Kodintseva D.Yu., *postgraduate, teacher of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: dashak007@mail.ru

TECHNIQUES AND METHODS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN PIANO PEDAGOGY. The article substantiates the idea of applying some techniques and methods of problem-based learning to piano pedagogy. In problem-based learning a set of methods, techniques and actions is aimed at effective assimilation of knowledge and skills by students through their active mental activity. The development of a musical instrument is treated as a continuous process of conscious search and application of professional knowledge and skills, as well as the continuous development of creative thinking. Despite the fact that the elements of problem-based learning are somehow present in all the most authoritative piano schools, a special study of the principles of problem-based learning of pianists at different stages of mastering a musical instrument has not yet been conducted. Nevertheless, the main musical and performing problems need careful analysis and the search for the most rational ways to solve them.

Key words: **problem-based learning, piano, problem pedagogy, music and performance problems, learning to play piano, problem method, educational problem.**

Л.С. Майковская, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва,*
E-mail: maykovskaya@gmail.com
Д.Ю. Кодинцева, *соискатель, Московский государственный институт культуры, преп., Военный университет МО РФ, г. Москва,*
E-mail: dashak007@mail.ru

ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье обосновывается идея применения некоторых приёмов и методов проблемного обучения в фортепианной педагогике. Если рассматривать проблемное обучение как совокупность методов, приемов и действий, направленных на эффективное усвоение знаний и умений обучающимися через их активную мыслительную деятельность, то освоение музыкального инструмента и есть непрерывный процесс осознанного поиска и применения профессиональных знаний и умений, а также непрерывное развитие творческого мышления. Несмотря на то, что элементы проблемного обучения, так или иначе, присутствуют во всех наиболее авторитетных фортепианных школах, специальное исследование принципов проблемного обучения пианистов на разных этапах освоения музыкального инструмента до сих пор не проводилось. Тем не менее, основные музыкально-исполнительские проблемы нуждаются в тщательном анализе и поиске наиболее рациональных путей разрешения.

Ключевые слова: **проблемное обучение, фортепиано, проблемная педагогика, музыкально-исполнительские проблемы, обучение игре на фортепиано, проблемный метод, учебная проблема.**

Для фортепианной педагогики проблемный метод является наиболее органичным и традиционным, даже будучи облачённым в иные методические формулировки. Исторически можно наблюдать пути развития проблемного обучения на уроках фортепиано на примере классов выдающихся педагогов и пианистов прошлого (А. Рубинштейн, Г. Нейгауз, Я. Флиер, А. Гольденвейзер, Н. Голубовская). По дошедшим до нас публикациям, методическим рекомендациям и воспоминаниям бывших учеников некоторых профессоров Московской и Петербуржской (Ленинградской) консерватории ясно прослеживается эволюция технологий проблемного обучения в фортепианной педагогике, целью которой является не внедрение готовых «схем» и «алгоритмов» в процесс обучения, а направление мыслительной деятельности обучающихся на самостоятельный поиск путей профессионального совершенствования. Выдающаяся пианистка и профессор Ленинградской консерватории Н.И. Голубовская формулировала основную цель своей педагогической деятельности так: «Я учу музыке и её познанию, а игре на фортепиано – как средству воплощения познанного» [1, с. 82]. Индивидуальная форма занятий способствует наиболее эффективному усвоению новых знаний, позволяя обучающимся самостоятельно, либо совместно с преподавателем решать текущие учебные проблемы и двигаться путём профессиональных находок и открытий. «Чему мы, собственно, учим? Самостоятельности. Что такое диплом? Виза на самостоятельную работу… Работа над самостоятельным мышлением и применением знаний должна быть основным звеном обучения» [2].

Фортепианная педагогика на протяжении своей истории так или иначе использовала методы и приемы проблемного обучения, ставя своей целью не только заложить прочный фундамент для дальнейшего профессионального роста юного пианиста, но и научить его самостоятельно искать пути решения тех музыкально-исполнительских проблем, с которыми он столкнется позднее. Иными словами, обучающийся в итоге должен научиться видеть проблему и правильно находить способ её решения. В статье Н. Васильевой «О видах и типах проблем музыкально-исполнительской педагогики (на основе проблемного обучения)» [3] в качестве движущей силы процесса познания рассматривается конфликт между «познанным» и «непознанным», составляющий суть понятия «проблемной ситуации». Таким образом, концепция проблемного обучения является производной от психологической теории познания, и представляет собой «целостную дидактическую систему, основанную на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности» [4, с. 3]. Присутствие данного противоречия (конфликта) выступает стимулом к активизации мыслительной деятельности обучающегося. Таким образом, целесообразность внедрения методов и приёмов проблемного обучения в музыкально-исполнительскую практику объясняется необходимостью развития творческого мышления у обучающихся-пианистов. Многозадачность процесса музыкального исполнительства предполагает одновременное совмещение различных видов деятельности: интеллектуально-аналитической, интуитивно-творческой и практической (воспроизведения звукового материала).

Специфика обучения игре на фортепиано такова, что готовые схемы и алгоритмы хороши лишь на начальном этапе обучения (в младших классах музыкальной школы). Но в дальнейшем, по мере обогащения базы основных исполнительских навыков и умений, обучающийся получает все больше свободы в решении сопутствующих исполнительских задач. Например, обучающийся, который умеет играть гаммы, вполне в состоянии справиться с гаммообразным пассажем в пьесе, даже если для этого ему понадобится изрядное количество времени на решение данной исполнительской задачи. От преподавателя требуется лишь чуткий контроль и оперативная реакция, например, если юный пианист вдруг пошел по ложному пути в своей самостоятельной работе, и его нужно вернуть в нужное русло с минимальными потерями. Даже в начальных классах музыкальной школы обучающиеся получают постепенно всё больше и больше пищи для самостоятельной работы и мыслительной деятельности. В качестве примера можно привести самую распространённую учебную ситуацию. В самом начале обучения преподаватель подписывает в нотах обучающегося каждый палец, объясняя попутно основные аппликатурные принципы (почему именно так, а не иначе). Затем пальцев в нотах становится все меньше, чтобы обучающийся мог проявить самостоятельность и проверить, насколько он усвоил алгоритм поиска верной аппликатуры. Затем пальцы прописываются «точечно», на неких «контрольных» участках нотного текста, либо в тех местах, где базовых знаний обучающегося не хватит, и ему предстоит столкнуться с чем-то принципиально новым, освоить новый алгоритм. И так на протяжении всего обучения в музыкальной школе. В дальнейшем в средних специальных учебных заведениях обучающиеся получают большую свободу, но и ответственность за самостоятельную работу увеличивается в несколько раз. На смену готовым алгоритмам базовых исполнительских навыков приходит интенсивная аналитическая работа и постоянный творческий «диалог» между преподавателем и обучающимся. Подробная типизация музыкально-исполнительских проблем впервые была представлена в уже упомянутой статье Н. Васильевой «О видах и типах проблем музыкально-исполнительской педагогики (на основе проблемного обучения)», но развёрнутого научного исследования данная тема так и не получила.

Наиболее плодотворным проблемный метод представляется именно в средних специальных учебных заведениях. Но, безусловно, может быть применён и на более ранних этапах обучения пианиста с поправкой на то, что проблемы умственно-аналитического и интерпретационного характера могут быть доступны ребёнку лишь на основании его личного опыта размышлений и переживаний, который на момент обучения в музыкальной школе ещё невелик. Тем не менее наряду с наглядно-действенным, эмпирическим мышлением, опирающимся на наглядные образы, полноценное обучение игре на фортепиано невозможно без развития теоретического мышления даже на самых ранних этапах. Традиционно проблемное обучение находит широкое применение в работе с обучающимися среднего и старшего школьного возраста, а далее – в средних специальных учебных заведениях. При этом методы работы с детьми, подростками и взрослыми исполнителями едины. Н.И. Голубовская использовала в работе с детьми тот же педагогический подход, что и с взрослыми студентами: «Ей было чуждо снисходительное и покровительственное отношение к малолетним ученикам. Относилась к ним с уважением, доверяла их способностям и пониманию, ценила непосредственность их восприятия и считала, что развивать их музыкальное сознание можно в раннем возрасте» [1 с. 87].

Многие из её бывших учеников оставили схожие воспоминания о своём начальном этапе обучения:

«Когда мы были маленькими, – вспоминала Марина Дранишникова, – Н.И. исподволь приучала нас к внимательному отношению к тексту, к тому, как играть лиги. Учила чувствовать голосоведение, интонационное развитие в каждом голосе, слушать бас» [1, с. 87]. Некоторые обучающиеся, попавшие в класс Н.И. Голубовской в подростковом возрасте, отмечали, что им пришлось учиться думать самостоятельно, отчего процесс обучения становился интересным и увлекательным.

Концертирующий пианист и преподаватель специального фортепиано в АМУ при МГК им. П.И. Чайковского М.Ю. Карпов призывал обучающихся своего класса: «Изучайте свои руки!». Осознание того факта, что руки каждого пианиста (в зависимости от возраста, уровня подготовки и физических особенностей) индивидуальны, говорит о высочайшем педагогическом мастерстве и удивительной вдумчивости этого музыканта, а также о его нежелании мыслить шаблонно и косно. Ведь то, что будет удобно и полезно одному обучающемуся в силу его специфики, совершенно не подойдет другому. Вот почему так необходим постоянный самостоятельный осознанный поиск решений музыкально-исполнительских задач у обучающихся средних специальных учебных заведений и вузов.

Профессор РАМ им. Гнесиных С.Е. Сенков нередко предлагал по 3 – 4 варианта аппликатуры для наиболее сложных в техническом плане фрагментов фортепианных произведений. Он предлагал «поискать в этом направлении», и выбрать, какой вариант лучше всего подходит конкретному обучающемуся-пианисту. При этом осознанно выбранного варианта аппликатуры следовало уже придерживаться неукоснительно. Сергей Евгеньевич любил в таких случаях приводить аналогию с лыжнёй. Когда катаешься на лыжах, если перед тобой одна лыжня – глубокая и чёткая, ты в любом случае попадёшь в неё и благополучно скатишься с холма. Если же перед тобой множество неглубоких лыжней, расходящихся в разные стороны, ты можешь оказаться в любой из них и уехать неизвестно куда. То же происходит с аппликатурой. Если ты придерживаешься одного варианта, то в любом случае не собьёшься с пути и поедешь по привычной «лыж-

не». Ну а в случае, когда ты сам не знаешь, какой аппликатурой играешь «проблемное» место в произведении и используешь каждый раз разные варианты, то на эстраде можешь «уехать не туда», потеряв контроль над пальцами и не имея привычки к единому «надёжному» варианту.

Специфическая методология проблемного обучения близка фортепианной педагогике по самой её сути, а набор методов и приёмов проблемного обучения хорошо знаком каждому педагогу-пианисту. Начиная от самого пассивного – метода проблемного изложения, когда основная роль отводится педагогу (он сам озвучивает проблему, сам находит и указывает способ её решения, а обучающийся выступает лишь как пассивный слушатель), заканчивая самым сложным – исследовательским методом, где единственной задачей педагога является лишь постановка проблемной ситуации (выявление учебной проблемы), а всё остальное выполняется обучающимся (он сам формулирует задачу и находит способы и приемы её решения). Эвристический или частично-поисковый метод также нередко используется на занятиях по фортепиано, когда преподаватель озвучивает некую проблемную ситуацию и затем наводящими вопросами направляет обучающегося на верные пути её разрешения, благодаря чему решение проблемы осуществляется преподавателем и обучающимся совместно. Ещё один характерный для фортепианной педагогики метод – репродуктивный. Преподаватель обозначает некую музыкально-исполнительскую проблему и показывает способ её решения в качестве образца, а затем просит обучающегося решить проблему на другом примере (допустим, в другом фрагменте этого же произведения, уже на новом нотном материале). Отсюда же следует известная рекомендация юным пианистам – для создания стилистически корректной интерпретации слушать в записи не само изучаемое произведение, а другие произведения того же автора в схожих жанрах.

Ещё один пример применения частично-поискового метода проблемной педагогики в классе фортепиано – частичная редактура нотного текста сообразно индивидуальным особенностям конкретного обучающегося-пианиста. Поскольку суть эвристического или частично-поискового метода состоит в том, что пути решения музыкально-исполнительской проблемы выбирает преподаватель, а сами решения (частного характера) находит обучающийся, то ответственность за профессиональную составляющую работы несёт, безусловно, преподаватель, но критерии «удобства» или «неудобства» решений уже полностью определяются индивидуальными особенностями юного пианиста. Это относится к таким явлениям, как перекладывание элементов фактуры из руки в руку, арпеджированное исполнение широких аккордов, которые не могут быть воспроизведены обучающимся в том виде, в котором они записаны автором, и т.п. Если подобная редактура не противоречит художественному замыслу автора и не искажает звучание произведения, она вполне оправдана и даже необходима. Нередко художественная составляющая произведения страдает из-за фанатичного стремления «сыграть, как написано». Это не является целью пианиста. Цель – донести замысел автора, раскрыть музыкально-художественную мысль. И если некоторые элементы фактуры придётся перенести в другую руку или сыграть не теми пальцами, которые указаны в нотах, авторская концепция не пострадает. Но это не может служить оправданием варварского самоуправства в отношении исходного нотного текста, когда страдает не только художественная сторона произведения, но и фразировка, штрих, и порой здравый смысл. Вот почему роль преподавателя в процессе проблемного обучения является главенствующей, при всей «гибкости» данного метода.

Суть метода проблемного обучения состоит в возможности деятельного участия обучающихся в процессе освоения ими новых знаний, формировании у них познавательных интересов и творческого мышления, а также предполагает вариативность подхода к выбору проблемной ситуации и путей её разрешения. Такой подход позволяет существенно расширить границы применения проблемного обучения, делая его применимым как для естественных, так и для гуманитарных наук, а также дисциплин эмоционально-образного характера. В современной фортепианной педагогике также остро стоит вопрос оптимизации учебного процесса и обогащения признанных методик прошлого инновационными приёмами. При этом «представляется чрезвычайно важным периодически производить методологическую «ревизию» любой исполнительской школы с целью устранения ошибок, неточностей, искажений, отбора действительно верных подходов и наиболее эффективных решений» [5].

Тем не менее, несмотря на устойчивый научный интерес к методам и приёмам проблемного обучения, направленного «на всестороннее и целостное формирование творческой личности» [6, с. 193], в научной литературе практически не встречаются примеры внедрения методов проблемного обучения в сферу музыкального образования. Специфика обучения игре на фортепиано заключается «в совмещении интеллектуально-аналитической деятельности обучающихся с интуитивно-творческими процессами и практическим воспроизведением нотного материала» [7, с. 180]. Но, несмотря на очевидную перспективность исследований концепции проблемного обучения в контексте отечественной музыкально-педагогической системы, данная тема представлена очень скудно. В качестве примера, помимо уже упомянутой работы Н. Васильевой, можно привести совместный труд Э. Каишаури и А. Кузнецовой «О роли проблемного обучения в воспитании пианиста» [7].

Несомненно, применение технологий проблемного обучения на уроках фортепиано имеет ряд преимуществ перед пассивными формами обучения. В частности, наибольшую продуктивность применения проблемного обучения в профессиональной подготовке обучающегося-пианиста можно наблюдать в средних специальных учебных заведениях. Как показывает практика, использование проблемного метода в средних специальных учебных заведениях способствует повышению активности обучающихся во время занятий. Данный метод подразумевает не пассивное следование указаниям преподавателя, а непрерывный мыслительный процесс, своеобразный творческий диалог между преподавателем и обучающимся. Если обучающийся сам оказывается вовлечён в поиск разрешения проблемной ситуации, уровень продуктивности такой работы возрастает в разы. Более того, преодоление проблемной ситуации способствует не только совершенствованию уже имеющихся у обучающегося профессиональных навыков, но и помогает осознать свои «слабые стороны», что, в свою очередь, стимулирует обучающегося к поиску новых знаний. В то время как поиск является одним из важнейших условий развития творческого мышления [8].

Применение проблемного метода в фортепианной педагогике помогает не только получению необходимого объёма профессиональных знаний и умений у обучающихся средних специальных учебных заведений, но и способствует формированию правильных навыков самостоятельной работы и столь необходимого пианисту слухового самоконтроля. С другой стороны, использование проблемного метода допустимо только на основании материала, предполагающего некоторую свободу интерпретации и музыкально-исполнительских приёмов, то есть подразумевает уже сформированную пианистическую «базу». В иных случаях необдуманное злоупотребление «творческой свободой» на занятиях по специальности может привести к печальным последствиям.

Библиографический список

1. Бронфин Е. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог. Педагогические установки. Учитель и ученики. *Приношение Надежде Голубовской*. Санкт-Петербург: Композитор, 2007: 81 – 121.
2. Голубовская Н. О самостоятельной работе студентов. *Музыкальные кадры.* 1964; 11 марта.
3. Васильева Н. О видах и типах проблем музыкально-исполнительской педагогики (на основе проблемного обучения). *Проблема профессионального обучения музыканта.* Ташкент: Издательство литературы и искусства, 1988: 36 – 44.
4. Кудрявцев В.Т. *Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы.* Москва: Знание, 1991.
5. Климай Е.В. Роль активного осязания в работе пианиста. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2020; № 4. Available at: http://www.art-in-school.ru/bul/index.php?page=202004
6. Мансурова А.П. К вопросу содержания модели профессионального музыканта широкого профиля. *Вестник МГУКИ.* 2013; № 1 (51): 191 – 196.
7. Каишаури Э.Г., Кузнецова А.В. О роли проблемного обучения в воспитании пианиста. *Современные наукоемкие технологии*. 2019; № 12-1: 178 – 184.
8. Климай Е.В. Музицирование как путь современного человека. *Ценности и смыслы.* 2011; № 6: 32 – 38.

References

1. Bronfin E. N.I. Golubovskaya – ispolnitel' i pedagog. Pedagogicheskie ustanovki. Uchitel' i ucheniki. *Prinoshenie Nadezhde Golubovskoj*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2007: 81 – 121.
2. Golubovskaya N. O samostoyatel'noj rabote studentov. *Muzykal'nye kadry.* 1964; 11 marta.
3. Vasil'eva N. O vidah i tipah problem muzykal'no-ispolnitel'skoj pedagogiki (na osnove problemnogo obucheniya). *Problema professional'nogo obucheniya muzykanta.* Tashkent: Izdatel'stvo literatury i iskusstva, 1988: 36 – 44.
4. Kudryavcev V.T. *Problemnoe obuchenie: istoki, suschnost', perspektivy.* Moskva: Znanie, 1991.
5. Klimaj E.V. Rol' aktivnogo osyazaniya v rabote pianista. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2020; № 4. Available at: http://www.art-in-school.ru/bul/index.php?page=202004
6. Mansurova A.P. K voprosu soderzhaniya modeli professional'nogo muzykanta shirokogo profilya. *Vestnik MGUKI.* 2013; № 1 (51): 191 – 196.
7. Kaishauri `E.G., Kuznecova A.V. O roli problemnogo obucheniya v vospitanii pianista. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2019; № 12-1: 178 – 184.
8. Klimaj E.V. Muzicirovanie kak put' sovremennogo cheloveka. *Cennosti i smysly.* 2011; № 6: 32 – 38.

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-344-346

Kabzisty A.N., *senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: alekskab@mail.ru*

ON THE SUBJECT MATTER OF THE ART OF INTERPRETATION IN THE CLASS OF "CONDUCTING". The article reveals problems associated with the establishment of the elements of the subject of a conductor's interpretation. They are represented by the idea, the idea, the emotional and sensual "reading", the style, the performing traditions, the form and content of the musical work. The main factors that determine the development of the art of interpretation in the class of "Conducting" are identified. The corresponding methodological task facing the students is indicated. Its solution provided for the use of both educational and various cultural and educational forms of work: listening to concert programs, attending master classes, lecture courses, participating in competitions, festivals, studying scientific and methodological literature, demonstration Internet resources, and orchestral content. A working definition of the concept of "the art of interpreting a conductor" is given. The emphasis is placed on the fact that interpretation is always a personal "reading" of the conductor, a conceptual vision of the performing process in the aggregate unity of the technical and artistic-figurative, logical-semantic and emotional-sensory, rational and irrational, reproductive and productive, traditional and innovative, conscious and intuitive, objective and subjective, end-to-end action and detailed view, as well as the form and content of a musical work. The author reveals the levels of realization of the idea of embodying the artistic and figurative content of the composition in the conductor's interpretive art: melodic-harmonic, polyphonic, tempo-metric, tempo-rhythmic, articulation-stroke, texture-tembral, logical-dynamic, intonation-acoustic, compositional-communicative, genre-stylistic, collective-group. The study of the phenomenon under study is carried out within the framework of a personality-oriented approach.

Key words: **art of interpretation, students, class "Conducting", conductor, teacher, musical composition, subject of interpretation.**

А.Н. Кабзистый*, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: alekskab@mail.ru*

К ВОПРОСУ ПРЕДМЕТНОСТИ ИСКУССТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ В КЛАССЕ «ДИРИЖИРОВАНИЕ»

В статье раскрывается проблематика, связанная, с установлением элементов предмета интерпретации дирижера. Их представляют идея, замысел, эмоционально-чувственное «прочтение», стиль, исполнительские традиции, форма и содержание музыкального произведения. Выявляются основные факторы, определяющие освоение искусства интерпретации в классе «Дирижирование». Обозначается соответствующая методологическая задача, стоящая перед обучающимися. Ее решение предусматривало применение как учебных, так и разнообразных культурно-воспитательных, просветительных форм работы: прослушивание концертных программ, посещение мастер-классов, лекционных курсов, участие в конкурсах, фестивалях, изучение научно-методической литературы, демонстрационного интернет-ресурса, оркестрового контента. Дается рабочее определение понятию «искусство интерпретации дирижера». Делается акцент на том, что интерпретация – это всегда личностное «прочтение» дирижера, концептуальное видение исполнительского процесса в совокупном единстве технического и художественно-образного, логико-смыслового и эмоционально-чувственного, рационального и иррационального, репродуктивного и продуктивного, традиционного и новационного, осознанного и интуитивного, объективного и субъективного начал, сквозного действа и детализированного взгляда, а также формы и содержания музыкального произведения. Выявляются уровни реализации замысла воплощения художественно-образного содержания сочинения в интерпретаторском искусстве дирижера: мелодико-гармонический, полифонический, темпометрический, темпоритмический, артикуляционно-штриховой, фактурно-тембральный, логико-динамический, интонационно-акустический, композиционно-коммуникативный, жанрово-стилистический, коллективно-групповой. Исследование изучаемого феномена осуществлялось в рамках личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: **искусство интерпретации, обучающиеся, класс «Дирижирование», дирижер, педагог, музыкальное произведение, предмет интерпретации.**

Искусство интерпретации представляет одно из основных направлений творческой деятельности музыкантов-исполнителей. Трудно назвать исполнителя мастером, настоящим художником, если он не имеет своего видения художественно-образного воплощения, собственного почерка, концептуального мышления. Другими словами, глубина «прочтения» содержательной части сочинения, соотнесение ее с конструкцией музыкальной формы, детально-потактовое и целостное представление развития драматургии – важные атрибуты профессиональной деятельности инструменталиста, вокалиста. Значение перечисленных составляющих многократно увеличивается в искусстве дирижирования. Осмысление, осознание всей закодированной информации (освоение художественно-образных хитросплетений, заложенных в партитуре), поиск и определение вектора развития музыкальной ткани, построение пошаговой маршрутной карты исполнительских действий-движений составляют суть профессии дирижера, обретают статус не только первостепенного, но и необходимого, фундаментального. Всему этому предстоит научиться обучающемуся дирижеру.

Дирижерское искусство находится на «Олимпе» исполнительской деятельности, предполагает не только наличие морально-волевых, интеллектуально-коммуникативных, креативных, общекультурных качеств, но и широкого круга профессиональных знаний, инструментально-исполнительского опыта, соответствующего уровня мировоззрения, кругозора. Вот почему дорога в дирижерский класс часто лежит через обретение специальности исполнителя-инструменталиста. Такой путь к искусству дирижирования прошли пианист С.В. Рахманинов, скрипач В.П. Дубровский, баянист В.И. Федосеев и мн. др.

При всей многоаспектности деятельности дирижера (художественный руководитель, педагог, режиссер, артист, диспетчер, менеджер, музыкальный терапевт, просветитель и т.д.) искусство исполнительской интерпретации являет собой ее основу, определяет предназначение. Поэтому научить обучающегося в классе «Дирижирование» мыслить и осмыслять, слушать и слышать, смотреть и видеть, строить и создавать, искать и находить, воплощать – методологические задачи музыкально-образовательного процесса.

Дирижер-мыслитель, дирижер-философ, дирижер-интерпретатор, дирижер-скульптор оркестрового сознания, эмоционально-чувственной природы слушателя – весомые характеристики профессионально-творческого портрета изучаемого феномена.

Со времен создания музыкального произведения как явления музыкальной культуры берет отсчет искусство интерпретации. На протяжении трех – четырех веков оно активно развивается, представляя генезис музыкально-творческой деятельности дирижера. Неслучайно по этому поводу высказывался В.В. Медушевский: «Музыкальное произведение возникло на острие нового типа культуры, пронизанной новым мироощущением, устремившимся к бесконечно многообразным реалиям жизни и потому несущим в себе неустранимую склонность к дифференциации. В этих условиях музыкальное произведение предстало как принципиально новый, небывалый в истории предмет коммуникации: оно стало средством обмена мироотношениями, различными «мнениями» о жизни, точками зрения на нее, рожденными творческой фантазией композиторов и подчас остро полемичными по отношению к традиции и к созданиям современников, интерпретаторов, – стало своего рода художественной гипотезой о мире, свободно принимаемой или отвергаемой слушателями… В то же время все более ярко обозначается план композиционного «видения», переосмысление» [1, с. 13]. Многогранное восприятие, осознание, переосмысление, поиск выразительных средств, воссоздание художественно-образного содержания, коммуникация со слушательской аудиторией – таков основной путь дирижера-интерпретатора.

В. Фомин обращал внимание на то, что «неправомерность подмены анализа «живого» произведения анализом его нотного текста давно осознана, но практически, в той или иной степени, это нередко имеет место.

В другом случае, например, нотный текст оживает в исполнении выдающегося музыканта, и реальное звучание получает совершенно иную оценку. Вновь «открытое» произведение меняется подчас до неузнаваемости. При бездарном же исполнении произведение парадоксально перестает быть художественным, и музыковед или аргументирует нехудожественный эффект на «объективном» материале, или критикует исполнителя, отстаивая идеальную «чистоту» произведения» [2, с. 104].

В чем заключается сущность исполнительской интерпретации, какова ее предметность, основное предназначение?

Интерпретация – это всегда личностное прочтение дирижера, концептуальное видение исполнительского процесса в совокупном единстве технического и художественно-образного, логико-смыслового и эмоционально-чувственного, рационального и иррационального, репродуктивного и продуктивного, традиционного и новационного, осознанного и интуитивного, объективного и субъективного начала, сквозного действа и детализированного взгляда, а также формы и содержания музыкального произведения.

Е.В. Волкова подчеркивала, что «интерпретацией называют, с одной стороны, само исполнение как процесс, с другой, – характер исполнения, трактовку

содержания музыкального произведения музыкантом-исполнителем. Художественная интерпретация – это не весь процесс исполнительства, включающий множество формально-технических аспектов и имеющий некоторую инвариантную основу, предписываемую, например, партитурой всему множеству вариантов-исполнений. Интерпретация в исполнительском искусстве – это содержательная, интеллектуальная и эмоциональная окраска, стилевая неповторимость, привносимая в исполнение яркой творческой индивидуальностью исполнителя или исполнительского коллектива. Она возникает тогда, когда имеет место оригинальное «прочтение» художественного произведения, которое оставляет заметный след в художественной культуре и превращается в традицию образно-смысловой и стилевой трактовки произведения» [3, с. 130].

Помыслы обучающегося дирижера в рамках искусства интерпретации должны быть обращены в сторону эпохи создания сочинения и, вместе с тем, – к настоящему. Воссоздание мира рождения («колыбели») музыкального произведения), стремление к чистоте стиля, его экологичности всегда занимало умы и сердца многих мастеров. Наряду с этим существует экстраординарная позиция, которая проявляется в поиске оригинального, новационного. Ю.Р. Лисиченко указывал: «Есть исполнители, которые стремятся завоевать известность оригинальностью своих трактовок… Они предельно субъективны в своих интерпретаторских решениях, однако популярности им это не прибавляет. Пример прямо противоположный – С.В. Рахманинов. Чтобы он не исполнял, вы всегда ощущаете – это Рахманинов… Менее всего он заботился о том, чтобы понравиться кому-то, поразить оригинальностью своей игры – и, в то же время, достигал высшей художественной убедительности» [4, с. 71].

Об искусстве интерпретации дискутируют многие ученые, выделяя разные стороны его многогранной конструкции. Так, в частности, обращают внимание на его объективную и субъективную составляющие. Н.А. Петров полагал следующее: «Поскольку различных вариантов исполнения одного и того же музыкального произведения может быть множество, я думаю, что не стоит ни при каких обстоятельствах буквально повторять самого себя. Мне больше по душе импровизационность, которая исключает интерпретаторский штамп как таковой, вне зависимости от того, имеет ли он «объективную» или «субъективную» основу» [4, с. 73].

Л.М. Гинзбург, характеризуя своего коллегу по «дирижерскому цеху», откровенно высказывался: «Дирижирование Ш. Мюнша отличалось высокой исполнительской культурой, творческой глубиной, внутренним накалом, разнообразием, проникновенной эмоциональной напряженностью, интерпретаторским дарованием в целом» [5, с. 58].

При всей необъятности, глубине содержания профессии дирижер, кажущейся при этом необходимой педагогической требовательности и «беспощадности» к своим подопечным, исследователи делают акцент на важность наличия культуры общения в дирижерских классах, духа наставничества, сотрудничества, творческого взаимодействия, внимательного, деликатного, уважительного отношения. И.А. Мусин обращал внимание на то, что «мы не вправе навязывать педагогу-дирижеру, как он должен общаться с обучающимися, в какой форме делать указания. Думается, однако, что любое критическое замечание, сколь бы оно ни было серьезным, не должно быть уничтожающим, лишающим обучающегося уверенности в своих силах, в возможности достичь лучших результатов» [6, с. 223]. Либерально-толерантное общение в дирижерском классе представляется наиболее оптимальным, позволяющим продвигаться вперед и одновременно видеть будущим специалистам свои ошибки, недочеты, слабые места.

Многие ученые, педагоги, дирижеры в предмет интерпретации включают идею и замысел музыкального произведения. Действительно, идея как определяющее, методологическое начало может «руководить» всем исполнительским процессом, предвосхищая течение мысли, структурирование и наполняемость драматургии, стиля, языка изложения.

Замысел – своеобразный путь воплощения идеи. Идея может быть одна, а пути ее воплощения – различными. К.П. Кондрашин указывал: «В оркестровом исполнительстве есть три важнейших условия. Первое – единство мысли, то есть философская концепция, которая вскрывает идею произведения. Выработать ее может только один руководитель-дирижер» [7, с. 7].

Реализация замысла воплощения художественно-образного содержания сочинения в интерпретаторском искусстве дирижера осуществляется на следующих уровнях:

- мелодико-гармонический;
- полифонический;
- темпометрический
- темпоритмический;
- артикуляционно-штриховой;
- фактурно-тембральный;
- логико-динамический;
- интонационно-акустический;
- композиционно-коммуникативный;
- жанрово-стилистический;
- коллективно-групповой.

Из вышеизложенных слагаемых видно, что получаемый совокупный художественный продукт многогранен, полифункционален и может олицетворять конвергентный или дивергентный тип мышления. Все перечисленные уровни глубоко детерминантны между собой. Только подобная детерминационная организация воплощения идеи и замысла способна создать высочайшие образцы исполнительского творчества. Приведенный подход, во многом, составляет парадигму музыкально-образовательного процесса в классе «Дирижирование».

Итак, следует обозначить, что идея и замысел – важные элементы предмета интерпретации дирижера. Не случайно О.А. Блок подчеркивал: «Одним из основных слагаемых предмета исполнительской интерпретации является *идея* сочинения, *замысел* композитора в целом. В общественно-исторических условиях композитора идея сочинения несет определенную смысловую нагрузку. Новая эпоха может внести коррективы, расширить или сузить смысловое значение идеи, обозначить в ней элемент, который актуализируется, получает дальнейшее развитие или предается забвению. Идея композитора может наполниться новым рационалистическим или чувственным содержанием, получить своеобразную программность, необычную форму толкования и т.д. «Прочтение», понимание и претворение замысла сочинения своеобразная сверхзадача для любого исполнителя. Чем глубже исполнитель проникается идеей произведения, тем выразительнее становится его игра, обретающая индивидуальный почерк. И наоборот, нахождение новых выразительных средств исполнителем часто проливает свет на потаенные уголки сознания, души композитора, запечатленные в сочинении» [8, с. 23].

Восприятие оттенков настроения, эмпатия, эмоционально-чувственное наполнение содержания музыкального произведения определяют значимый элемент искусства интерпретации дирижера. Вычленение конфликтных ситуаций или их нивелирование, например, через динамическое, фактурно-тембральное оформление, приводит к противоположному толкованию психологической природы сочинения. Глубоко-чувственное восприятие художественной сферы обуславливает нахождение тонкой нюансировки, «прорисовывающей» порой едва заметные черты персонажей или фиксирующей неуловимые грани драматических событий. От внимательного взгляда дирижера не должна ускользнуть ни одна эмоция. Глубина психологизма, эмоционально-чувственная наполненность драматургии – существенные слагаемые исполнительской концепции дирижера. Научить творчеству, вбирающему в себя такого уровня психологизм, трудно (практически невозможно). Научить творчески работать обучающихся дирижеров, воспринимая весь спектр психологического действия, – важно, возможно и необходимо.

Стиль как совокупность выразительных средств, определяющих эпоху создания сочинения, систему взглядов, помыслов композитора, представляет предмет интерпретации для обучающихся дирижеров. Действительно, «важным слагаемым предмета исполнительской интерпретации является *стиль* сочинения. Стиль – категория историческая, меняющая свое содержание в разные эпохи. В этом случае наглядным представляется сравнение исполнения, например, барокко в течение XVII – начала XXI веков, где каждый период ознаменован вторым, третьим, четвертым и т.д. рождением стиля как целостного, замкнутого, отграниченного от других стилей образования. В свою очередь, стиль может иметь личностную трактовку исполнителя, который строит свою концепцию с доминантой традиционного или инновационного, стремится к стилистической экологии или стилизации. Стиль – это человек» [9, с. 26]. Так, Ю.Г. Крейн, указывая на своеобразие стилистической природы сочинений, говорил о личностной стилистике конкретных композиторов: «Сравнительное изучение колористического оркестрового стиля Равеля и Прокофьева представляет большой интерес. В некоторых отношениях Равель является предшественником, а Прокофьев – продолжателем. Этот заметно более всего в области музыкальной хореографии» [10, с. 79]. Обучающийся дирижер, формируя собственный стиль мышления и в итоге целостный интерпретационный подход, предстает, как правило, в трех вариантах: приверженец стилевых норм, их противник, художник, сочетающий в себе каноническое и новационное начала.

В классе дирижирования приходится прослушивать большое количество музыкальных произведений, стремиться познакомиться с музыкальной критикой, сделать анализ исполнительских школ, узнать больше об оркестровых коллективах, выдающихся дирижерах и мн. др. При этом обучающийся постигает тайны исполнительских традиций. Их осмысление и преломление на ниве творчества также может составлять предмет интерпретации дирижера. А.Я. Зись, М.И. Стафецкая, с одной стороны, подчеркивали, что «интерпретация – выявление культурного статуса материализованной в произведении культурной традиции» [11, с. 157]. С другой стороны, Е.В. Волкова указывала: «Интерпретируется не только первоначальный … текст, партитура и т.п., а также традиция истолкования произведения, сложившаяся в том или ином культурном коллективе» [3, с. 130]. Посещение концертов, мастер-классов, лекционных курсов, участие в конкурсах, фестивалях, изучение научно-методической литературы, демонстрационного интернет-ресурса, оркестрового контента позволяют не только получить развернутое представление о соответствующей исполнительской традиции, но – и приземлить ее на почву личностного прочтения, интерпретационного подхода к сочинению.

Единство формы и содержания музыкального материала составляет значимый элемент предмета интерпретации обучающегося дирижера. Оно представляет закономерность музыкального развития, является мощным художественно-выразительным ядром, методологией музыкального мышления. В образце

плана работы над партитурой уже в первом его разделе И.А. Мусин отчетливо обозначал фундаментальность процесса освоения формы и содержания:

«Работа над партитурой

Освоение партитуры в исполнительском плане

1. Ознакомление с нотным текстом.
2. Анализ формы произведения.
3. Усвоение общего характера эмоционально-образного содержания.
4. Анализ оркестровой фактуры.
5. Конкретизация исполнительского замысла.
6. Подготовка к репетиции (обдумывание плана работы, корректировка оркестровых партий, штрихов и т.д.)» [6, с. 40].

На основе вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Установлена актуальность заявленной проблематики.

2. Определена методологическая задача класса «Дирижирование» в русле освоения искусства интерпретации обучающимися: научить мыслить и осмыслять, слушать и слышать, смотреть и видеть, строить и создавать, искать и находить, воплощать глубину художественно-образного содержания музыкального произведения в контексте предмета интерпретации, используя при этом разнообразные формы не только учебной, но и культурно-воспитательной, просветительной работы: прослушивание концертных программ, посещение мастер-классов, лекционных курсов, участие в конкурсах, фестивалях, изучение научно-методической литературы, демонстрационного интернет-ресурса, оркестрового контента.

3. Дано рабочее определение понятию «искусство интерпретации дирижера»: интерпретация – это всегда личностное прочтение дирижера, концептуальное видение исполнительского процесса в совокупном единстве технического и художественно-образного, логико-смыслового и эмоционально-чувственного, рационального и иррационального, репродуктивного и продуктивного, традиционного и новационного, осознанного и интуитивного, объективного и субъективного начал, сквозного действа и детализированного взгляда, а также формы и содержания музыкального произведения.

4. Выявлены уровни реализации замысла воплощения художественно-образного содержания сочинения в интерпретаторском искусстве дирижера: мелодико-гармонический, полифонический, темпометрический, темпоритмический, артикуляционно-штриховой, фактурно-тембральный, логико-динамический, интонационно-акустический, композиционно-коммуникативный, жанрово-стилистический, коллективно-групповой.

5. Найдена совокупность элементов предмета интерпретации дирижера, которую составляют: идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание музыкального произведения.

Библиографический список

1. Медушевский В.В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа. *Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа.* Киев, 1988: 5 – 18.
2. Фомин В.С. Способ существования музыкального произведения и методология сравнительного анализа. Введение в проблему. *Музыкальное искусство и наука*. Москва, 1973; Выпуск 2: 99 – 134.
3. Волкова Е.В. *Произведение искусства в мире художественной культуры*. Москва: Искусство, 1988.
4. Слуцкая Л.Е. *Проблемы музыкальной педагогики и психологии. Из опыта работы Московской консерватории*. Москва: Юрайт, 2018.
5. Гинзбург Л.М. *Избранное: Дирижеры и оркестры. Вопросы теории и практики дирижирования*. Москва: Советский композитор, 1982.
6. Мусин И.А. *О воспитание дирижера*. Ленинград: Музыка, 1987.
7. Кондрашин К.П. *Мир дирижера (Технология вдохновения*). Ленинград: Музыка, 1976.
8. Блок О.А. *Педагогика и психология музыкального творчества:* учебное пособие для вузов. Москва: МГУКИ, 2014.
9. Блок О.А. *Музыкальное исполнительство и педагогика:* учебное пособие для вузов. Москва: МГУКИ, 2013.
10. Крейн Ю.Г. *Стиль и колорит в оркестре*. Москва: Музыка, 1967.
11. Зись А.Я., Стафецкая М.И. *Методологические искания в западном искусствознании*. Москва: Наука, 1983.

References

1. Medushevskij V.V. Muzykal'noe proizvedenie i ego kul'turno-geneticheskaya osnova. *Muzykal'noe proizvedenie: suschnost', aspekty analiza.* Kiev, 1988: 5 – 18.
2. Fomin V.S. Sposob suschestvovaniya muzykal'nogo proizvedeniya i metodologiya sravnitel'nogo analiza. Vvedenie v problemu. *Muzykal'noe iskusstvo i nauka*. Moskva, 1973; Vypusk 2: 99 – 134.
3. Volkova E.V. *Proizvedenie iskusstva v mire hudozhestvennoj kul'tury*. Moskva: Iskusstvo, 1988.
4. Sluckaya L.E. *Problemy muzykal'noj pedagogiki i psihologii. Iz opyta raboty Moskovskoj konservatorii*. Moskva: Yurajt, 2018.
5. Ginzburg L.M. *Izbrannoe: Dirizhery i orkestry. Voprosy teorii i praktiki dirizhirovaniya*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1982.
6. Musin I.A. *O vospitanie dirizhera*. Leningrad: Muzyka, 1987.
7. Kondrashin K.P. *Mir dirizhera (Tehnologiya vdohnoveniya*). Leningrad: Muzyka, 1976.
8. Blok O.A. *Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: MGUKI, 2014.
9. Blok O.A. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: MGUKI, 2013.
10. Krejn Yu.G. *Stil' i kolorit v orkestre*. Moskva: Muzyka, 1967.
11. Zis' A.Ya., Stafeckaya M.I. *Metodologicheskie iskaniya v zapadnom iskusstvoznanii*. Moskva: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 10.04.21

УДК 371.72 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-346-349

Zhang Huayi, *postgraduate, Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia),*
E-mail: huayizhang@yandex.ru

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS-TRUMPETERS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. In the article, the process of formation of motivational readiness of trumpeter students in institutions of additional education of children is considered as an actual problem that requires its solution. The analysis of the conceptual and terminological apparatus of the study is carried out. A working definition of the phenomenon under study is given as a set of motives that correlate with the potential of young performers (interests, abilities, opportunities, value orientations), on the one hand, and the prospects for its development (near, medium and far), on the other; they correspond to the range of interests, as well as to the quality of the resource that determines the success of musical and performing activities, the appearance of positive emotions, and satisfaction with the final result. The author reveals the factor series of ensuring the formation of motivational readiness of students-trumpeters in institutions of additional education of children, which consists of a clear statement and understanding of the goals and objectives of the musical and educational process; self-knowledge, self-awareness, self-esteem, self-improvement of wards, the development of their abilities; setting up the performing apparatus, mastering the arsenal of technical means of performance, getting the opportunity to master a diverse repertoire, active and productive independent work. The success of concert performances, the support of the teacher, the patronage of the music and educational institution as a whole (the organization of visits to concerts of masters, master classes, trips to competitions, festivals, the presence of a recording studio, the release of solo albums) are an important pedagogical condition for the formation of the motivational readiness of students-trumpeters. Preparation for the technical development of playing the trumpet (aspects of breathing, ear pads / lip technique, tongue/, finger technique) should be under the close, permanent attention of the teacher. The studied problems suggest the existence of further research aimed both at the formation of the conceptual and terminological base of the phenomenon, and at the search for appropriate innovative technologies that can effectively modernize the artistic and pedagogical process in the classroom and the system of additional education of children.

*Key words***: motivational readiness, formation, trumpeter students, additional education of children, system, motives, interests, teacher.**

Чжан Хуаи*, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва,*
E-mail: huayizhang@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье процесс формирования мотивационной готовности учащихся-трубачей в учреждениях дополнительного образования детей рассматривается как актуальная проблема, требующая своего разрешения. Осуществляется анализ понятийно-терминологического аппарата исследования. Дается рабочее определение изучаемому феномену как совокупности мотивов, которые коррелируются с потенциалом юных исполнителей (интересы, способности, возможности, ценностные ориентиры), с одной стороны, и перспективностью его развития (ближайшая, средняя и далекая), с другой; соответствуют спектру интересов, а также качеству ресурса, определяющего успешность музыкально-исполнительской деятельности, появление положительных эмоций, удовлетворения итоговым результатом. Выявляется факторный ряд обеспечения формирования мотивационной готовности учащихся-трубачей в учреждениях дополнительного образования детей, который составляют: четкая постановка и осмысление цели и задач музыкально-образовательного процесса; самопознание, самосознание, самооценка, самосовершенствование подопечных, развитие их способностей; постановка исполнительского аппарата, овладение арсеналом технических средств исполнения, получение возможности освоения разнообразного репертуара, активная и продуктивная самостоятельная работа. Успешность концертных выступлений, поддержка педагога, патронаж музыкально-образовательного учреждения в целом (организация посещений концертов мастеров, мастер-классов, поездок на конкурсы, фестивали, наличие студии звукозаписи, выпуск сольных альбомов) являют собой важное педагогическое условие формирования мотивационной готовности учащихся-трубачей. Подготовка к техническому освоению игры на трубе (аспекты дыхания, амбушюра /техника губ, языка/, пальцевая техника) должна быть под пристальным, перманентным вниманием педагога. Изучаемая проблематика предполагает наличие дальнейших исследований, направленных как на формирование понятийно-терминологической базы феномена, так и на поиск соответствующих новационных технологий, позволяющих эффективно модернизировать художественно-педагогический процесс в классе трубы системы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: **мотивационная готовность, формирование, учащиеся-трубачи, дополнительное образование детей, система, мотивы, интересы, педагог**.

В настоящее время все острее встает вопрос, связанный с формированием мотивационной готовности учащихся-музыкантов в исполнительских классах. Проблема ярко заявляет о себе в учреждениях дополнительного образования детей. Такие личностные слагаемые как неинтересно, непонятно, сомнительно, недоступно, поверхностно – «выталкивают» юных музыкантов за борт начального звена музыкально-образовательной системы. Порой способные, талантливые начинающие музыканты, не видя перспектив, уходят из стен музыкальных школ, так, по-настоящему не проявив себя на поприще музыкального исполнительства. Ситуация усложняется тем, что мотивационная составляющая художественно-педагогического процесса, с одной стороны, не получает необходимой перманентности, с другой – часто всецело выпадает из спектра внимания учителей.

Большая часть педагогического сообщества понимает значимость задач, решение которых может обеспечить создание широкого мотивационного поля и как следствие – продуктивность, эффективность учебно-воспитательной работы. Вместе с тем, многие не в состоянии осуществить этот процесс. Сделать его планомерным, отвечающим индивидуально-творческой специфике отдельно взятого учащегося-трубача.

Большое количество педагогов-музыкантов до конца не понимает, собственно, в чем заключается формирование мотивационной готовности ребенка, какова ее структура и что собой представляет это понятие. Л.С. Выготский, рассматривая мотивационную готовность детей, ввел в научный оборот понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Признавая факт «предварительного» обучения, которое может осуществляться задолго до школы, он писал: «Без такого знания мы не сумеем найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения в каждом конкретной случае» [1, с. 411]. Н.И. Ефимова обращала внимание на то, что «уровень «актуального развития» трактуется как совокупность представлений, знаний, умений и навыков, которыми ребенок уже овладел и может пользоваться без посторонней помощи. Сюда умещаются все мотивационные состояния, при которых желания ребенка соотнесены с конкретным предметом их удовлетворения и с той информацией о желаемых инструментах, которая внутри ребенка уже есть» [2, с. 127].

В настоящее время мы можем осознавать, что есть потенциал (способности, возможности, ценностные ориентиры) детей, с одной стороны, и перспективность его развития (ближайшая, средняя и далекая), с другой, – которые во многом и составляют спектр и качественный уровень соответствующей мотивационной готовности. Другие ученые трактуют, например, понятие «психологическая готовность к деятельности», которое позиционируется как часть мотивационной готовности и как интегральное образование, включающее в себя мотивационную составляющую. Так, Б.Д. Парыгин указывал: «Психологическая готовность к деятельности – не только обязательное условие ее начала, но и главная предпосылка успешного развертывания и завершения деятельности. Психологическая готовность к деятельности как бы аккумулирует в себе подобно сжатой пружине все необходимые энергетические ресурсы для последующего действия. В ней же заложен и алгоритм предстоящего действия. Психологическая готовность – такое состояние субъекта, которое характеризуется наивысшей вариабельностью и максимальной включенностью его творческих сил и способностей в деятельность» [3, с. 234, 235].

Какие трудности подстерегают педагогов-инструменталистов, в частности, трубачей при формировании мотивационной готовности у своих подопечных? Что следует взять под контроль для построения стабильного, мотивационно-оправданного базиса? Как сделать мотивационную платформу начинающих трубачей – подлинным «проводником», знаний, умений, навыков? Каким образом осуществлять формирование их мотивационной готовности?

Перечисленные вопросы ждут своего оперативного разрешения.

Овладение необходимым набором знаний, комплексом навыков представляет не только ожидаемый результат, но и, во многом, цель обучения в области музыкально-инструментального исполнительства. В этой связи осознание необходимости решения определенных задач открывает путь к реализации стремления подготовиться к будущей учебной деятельности. Как «зовущая», «манящая» целевая установка, возникшая, например, на базе впечатления от яркого педагогического показа, желание достичь выразительного звучания, так и успешность самой деятельности могут в позитивном русле мотивировать учащегося к активной репетиционной работе, к постижению тайн исполнительского искусства.

Некоторые исследователи порой отождествляют учение с интересом к знаниям. Действительно, в идеальном выражении процесс обучения должен быть «пропитан» интересами самих учащихся. Но, такое положение вещей является скорее целевой установкой, а не реалией сегодняшнего дня. Важная задача для педагога – сформировать интерес к освоению техники исполнения, постижению интонационной культуры, художественно-образного содержания музыкального произведения. Подобный интерес может обеспечить не только наличие самоотдачи юных инструменталистов, но и позволить развивать мотивационную составляющую к конкретным занятиям. Нацеленность на результат и перманентность этого процесса делает возможным формирование мотивационной готовности учащегося не только к отдельно взятому занятию, но и к целостному процессу, определяющему всестороннюю подготовку музыканта-исполнителя.

В этой связи следует говорить о качественных характеристиках интереса, потому что сам он не является идеальной субстанцией. Интерес может быть: поверхностным, вялотекущим, неустойчивым, хаотичным. Сделать его системно последовательным, глубоким, активным, устойчивым, осмысленным, деятельно-направленным – задача педагога-музыканта. Решить такую сложную задачу – значит подойти к созданию необходимого мотивационного поля, которое поможет подготовить учащихся к учебно-творческой деятельности. О связи мотивов с интересами в образовательном процессе, классификации последних писал С.Л. Рубинштейн: «Мотивы, которые определяют преобладание интереса к тому или иному предмету, многообразны. В основном они сводятся к следующим положениям.

1. Непосредственный интерес к самому содержанию предмета, к тому содержанию действительности, которое в нем отражается. Этот интерес к самому предмету бывает в некоторых случаях настолько сильным и стойким, что учащийся оказывается в состоянии отделить самый предмет, его интересующий, от неинтересного его преподавания.
2. Интерес вызывает характер той умственной деятельности, которой требует предмет.
3. В некоторых случаях интерес вызывается или, по крайней мере, подкрепляется соответствием склонностям подростка, а также тем, что данные дисциплины хорошо ему даются.
4. Опосредованный интерес к предмету вызывается, далее, связью его с намеченной в будущем практической деятельностью» [4, с. 501].

Важно отметить, что сдвиги в интересах учащихся могут быть вызваны новой предметностью обучения (например, изучение увлекательного раздела «Музыкальной литературы», освоение сочинения на инструменте в стиле «кантри», «ретро», «танго», новой удобной аппликатуры) и т.д. Учитель по специальному инструменту может обратить внимание учащихся-трубачей на характерный исполнительский прием, позволяющий решить важную художественную задачу, атаку звука, движение языка, что полностью «перевернет» сознание подопечных, укрепив соответствующий спектр интересов. Наряду с этим, появление и

исчезновение интересов, их стабилизация или угасание мотивируются качеством педагогического труда. Именно педагог, желает он этого или нет, своей деятельностью, отношением к происходящему, во многом, определяет зарождение и устойчивое развитие музыкальных интересов или становится их могильщиком.

Влияние на этот процесс оказывает развитие способностей начинающих исполнителей, постановка исполнительского аппарата, овладение арсеналом технических средств, получение возможности освоения разнообразного репертуара, успешность концертных выступлений, поддержка педагога, одноклассников, друзей, родителей, музыкально-образовательного учреждения в целом (организация посещений концертов мастеров, мастер-классов, поездок на конкурсы, фестивали, наличие студии звукозаписи, выпуск сольных альбомов) и др.

Интересы не только питают мотивы, но и являются их своеобразными прародителями. «Подогреваемые» интересы «ведут» ученика не только к заветной цели, но и фокусируют его внимание, активизируя запоминание, позволяют «увидеть будущее» («включить» процесс творческого воображения и конкретного представления). При этом открывается «второе дыхание», при котором работает внутренний слух, предслышание звуков-образов. Осознание всех очертаний художественного образа способно погрузить учащегося-трубача в русло эвристической деятельности. При этом начинающий исполнитель может начать, например, целенаправленную работу над совершенствованием дыхания (применяя специальные упражнения), увеличением рабочего диапазона (часто применяемого) и расширением его верхних и нижних пределов.

Как важно для начинающего трубача погрузиться в мир эмпатии (сопереживания музыкальному образу). Но, подобное состояние должно быть подкреплено соответствующими исполнительскими движениями. Выразительность звука дает лишь хорошо управляемый аппарат, производящий рациональные, художественно-оправданные исполнительские действия. При этом освоение технической цепочки (слышу внутренним слухом искомые звуки-образы, представляю соответствующие действия-движения, играю, продолжая осуществлять слухо-двигательный контроль, анализирую, корректирую звучание инструмента согласно форме и драматургии сочинения) может зарождать новые мотивы, тем самым мотивируя учащихся-трубачей, например, к поиску «свежих» выразительных средств, активизации мыслительных процессов интерпретационного характера и т.д.

Для педагога класса трубы важно на каждом этапе обучения определить совокупность мотивов, которые для отдельно взятого исполнителя являлись бы стимулом, личностным смыслом, «маяком», зовущим к активной деятельности.

Например, показ ансамблевой, оркестровой трубы способен не только обозначить перспективы роста музыканта, его будущей профессии, но и обратить внимание учащихся на варианты инструментальных, групповых взаимодействий, демократичность ее звучания в целом. Раскрытие трубы как сольного инструмента позволяет демонстрировать, например, отдельно взятые технические возможности (моторика, кантилена, речитатив), тембральное разнообразие (включая звучание с сурдиной), «волшебную» полетность, проникновенный «разговор», помимо традиционных призывных возгласов. Действительно, труба порой «творит чудеса». Она, то гармонично сливается с оркестровой палитрой, то находится на гребне событий, в лоно солирующей партии. Характеризуя технические, художественно-выразительные возможности трубы, Д.М. Рогаль-Левицкий излагал следующее: «Прежде всего, необходимо вспомнить восхитительный образец применения трубы в камерной музыке. Это – прославленный Септет Сен-Санса, где трубе поручена весьма выразительная и характерная партия. Но в современном симфоническом оркестре обязанности трубы сейчас уже необъятны, да и неисчерпаемы. В сущности, нет уже ни одного большого сочинения, где бы трубы не исполняли более ли менее заметной партии. Поэтому вполне достаточно напомнить только о двух труднейших отрывках, предназначенных для трубы. Они с полной очевидностью дадут представление об уровне тех возможностей, на которые сейчас может рассчитывать композитор. Один отрывок принадлежит перу Римского-Корсакова, поручившего трубе весьма ответственную линию в «Сече при Керженце» в Сказании о граде Китеже. Другой принадлежит Равелю, заставившему трубу исполнять такой рисунок, который был бы в пору какой-нибудь флейте или кларнету. Этот замечательный образец встречается в Картинках с выставки Мусоргского в инструментовке Мориса Равеля и находится в той части сюиты под названием «Два еврея – богатый и бедный» [5, с. 159].

Учащихся можно не только мотивировать в сторону оркестрово-ансамблевой деятельности, практики солиста, но и находить сугубо индивидуальные мотивы, соотносящиеся с их художественными предпочтениями и техническими возможностями. Следовательно, класс трубы способен «производить на свет» мотивы, активизирующие деятельность юных трубачей в рамках других дисциплин («Класс ансамбля», «Оркестровый класс», «Музыкальная литература», «Сольфеджио», «Освоение дополнительных инструментов»), так и получать отдачу от последних, аккумулировать на своем поле мотивационную среду смежных предметов. Налицо перспективность применения интегрально-комплексного подхода при формировании мотивационной готовности учащихся-трубачей.

Неслучайно в психологическом словаре А.Л. Свенцицкого указывается: «Мотив – это то, что активизирует индивида, побуждает его к какому-либо действию. Мотивация рассматривается или как совокупность мотивов, или как процесс регуляции деятельности с помощью мотива, т.е. динамичное образование» [6, с. 245, 246].

В подобных психолого-педагогических условиях продуктивным представляется применение следующих принципов: воспитывающего обучения, природосообразности и индивидуального подхода. Воспитывающее обучение позволяет в сбалансированном режиме осуществлять музыкально-образовательный процесс, «включая кнопку» то воспитательной доминанты, то доминанты обучения. При этом необходимость разрешения противоречия, достижения цели, выполнения задачи «выводят» на авансцену соответствующие мотивы, которые становятся не только востребованными, но и значимыми. Принцип природосообразности помогает учитывать задатки, способности, темперамент, характер. Индивидуальный подход – методологический принцип, который дает возможность не только слушать, но и слышать ученика, по-настоящему увидеть и понять его душевное содержание, наладить межличностное взаимодействие и повести по пути духовно-творческого, профессионального развития.

При формировании мотивационной готовности учащихся-трубачей многое зависит от наличия и качества их самостоятельной работы.

В области дополнительного музыкального образования самостоятельная работа учащихся-трубачей предстает не как нечто желаемое, а как важное педагогическое условие, неотъемлемая составляющая целостного процесса. Обретение самостоятельности юными музыкантами позволяет подойти к глубокому осмыслению художественно-образного содержания произведений, постижению собственного творческого «Я». Умение слушать и слышать себя, активизация процессов самопознания, самосознания, самооценки – значимые факторы формирования мотивационной готовности.

Работа над собой – целевая установка, достижение которой во многом определяет не только качество результатов труда, но и перспективу совершенствования мотивационной среды, мотивационной готовности учащихся.

Говоря о самосознании личности, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский указывали: «Субъективно переживание собственного Я выражается, прежде всего, в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем.

На рубеже детского сада и школы и в младших классах возникает возможность при содействии взрослых подойти к оценке своих психических качеств (память, мышление и др.) пока еще на уровне осознания причин своих успехов и неудач. Наконец, в подростковом и юношеском возрасте, в результате активного включения в общественную жизнь и трудовую деятельность, начинает формироваться развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается образ «Я» [7, с. 359, 360].

О.А. Блок подчеркивал: «Можно выделить следующие магистральные направления самостоятельной работы обучающихся инструменталистов:

- совершенствование внутреннего мира (формирование себя: психологическая устойчивость, интеллект, кругозор, коммуникативность, ценностные ориентиры, внутренняя культура в целом);
- развитие исполнительской техники (освоение инструктивно-тренировочного материала: гаммы, арпеджио, аккорды, упражнения, этюды, творческие задания);
- постижение искусства интерпретации сочинений;
- подготовка к публичным выступлениям.

В области самостоятельной работы обучающихся инструменталистов сегодня ярко проявляют себя следующие противоречия между:

- уровнем психического, художественно-творческого потенциала учащихся и степенью его реализации;
- мотивами и ожиданиями, связанными с художественно-творческой деятельностью будущих специалистов и не совпадающими с ними результатами;
- высоким уровнем притязаний на большие достижения и низким уровнем мотивационной готовности к соответствующей деятельности, которая бы их обеспечила;
- необходимостью адекватной оценки ситуации на стартовом отрезке обучения и практической неспособностью к этому;
- необходимостью организации, планирования, прогнозирования хода и перспектив собственной деятельности и отсутствием способности к этому;
- постоянно растущими требованиями к качеству музыкально-образовательного процесса в условиях его интенсификации, модернизации и несоответствующей подготовкой, исполнительской культурой учащихся» [2, с. 63, 64].

Мотивационная готовность к концертному выступлению – важная составляющая общей подготовки учащихся-трубачей. Выступление на публике – не только значимое, относительно итоговое событие в жизни юного исполнителя. Оно представляет перспективу дальнейшего роста музыканта-исполнителя. Стремление к самореализации во многом проявляется в рамках подготовки к «сценическому действию». Положительный результат, успешность публичного выступления «окрыляют» учащихся-трубачей, погружают в эмоциональную волну удовлетворенности, укрепляют уверенность в собственных творческих силах. В структуру мотивационной готовности к концертному выступлению входят:

- физиологическая готовность;
- технико-исполнительская готовность;
- психологическая готовность;
- художественно-творческая готовность.

«Репетиционный и предконцертный этапы не только постепенно «одевают» концертную одежду на исполнителя. Они позволяют под разным углом зрения

внимательно «посмотреть» на художественный образ, подобрать выразительную звуковую палитру, темп и порядок ее движения в лабиринтах звукообразований, найти необходимые способы звукоизвлечения, звуковедения, увидеть «невидимое», «прочитать между строк», «почувствовать» дыхание эпохи создания сочинения. Все перечисленные «операции» становятся возможными и продуктивными, так как в данных психолого-педагогических условиях происходит мобилизация всего организма исполнителя-инструменталиста (его физиологической, психологической, гносеологической, аксиологической, эвристической, коммуникативной и социально-культурной подсистем), активизация мотивационной сферы в целом» [9, с. 195].

Исполнительский анализ, модель исполнения музыкального произведения, которая зиждется на концептуальной основе – своеобразный тезаурус формирования мотивационной готовности исполнителей, учащихся-трубачей, в частности. «Исполнительский анализ музыкального произведения должен стать «территорией смыслов», аналитической средой, интеллектуально развивающей субстанцией, позволяющей активизировать и формировать эстетическое, творческое сознание обучающихся» [10, с. 206].

На основе изложенного выше следует заключить, что мотивационная готовность учащихся-трубачей:

- является собой актуальную проблему в системе дополнительного образования детей;
- представляет совокупность мотивом, которые коррелируются с потенциалом юных исполнителей (интересы, способности, возможности, ценностные ориентиры), с одной стороны, и перспективностью его развития (ближайшая, средняя и далекая), с другой; соответствуют спектру, а также качеству ресурса, определяющего успешность музыкально-исполнительской деятельности, появление положительных эмоций, удовлетворения в итоговом результате;
- формируется на основе факторного ряда, который составляют четкая постановка и осмысление цели и задач; самопознание, самосознание, самооценка, самосовершенствование, развитие способностей; постановка исполнительского аппарата, овладение арсеналом технических средств исполнения, получение возможности освоения разнообразного репертуара, активная и продуктивная самостоятельная работа; успешность концертных выступлений, педагогическая поддержка, патронаж музыкально-образовательного учреждения в целом (организация посещений концертов мастеров, мастер-классов, поездок на конкурсы, фестивали, наличие студии звукозаписи, выпуск сольных альбомов) и др.;
- предполагает наличие дальнейших исследований, направленных как на формирование понятийно-терминологической базы феномена, так и на поиск соответствующих новационных технологий, позволяющих эффективно модернизировать художественно-педагогический процесс в классе трубы системы дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Проспект, 2010.
2. Ефимова Н.И. Выбор инструмента в кругу психолого-педагогических аспектов проблемы раннего развития детей. *Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*: коллективная монография. Москва: МГИК, 2018: 126 – 134.
3. Парыгин Б.Д. *Социальная психология:* учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2003.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Рогаль-Левицкий Д.М. *Беседы об оркестре*. Москва: ГМИ. 1961.
6. Свенцицкий А.Л. *Краткий психологический словарь*. Москва: Проспект. 2009.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Психология: Учебник*. Москва: Академия. 2002.
8. Блок О.А. *Самостоятельная работа обучающихся инструменталистов в системе профессионального музыкального образования.* Москва: Научтехлитиздат: Музыковедение. 2020; № 11: 61 – 69.
9. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; Выпуск 5: 193 – 195.
10. Блок О.А. К проблеме исполнительского анализа в классах инструменталистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; Выпуск 1: 206 – 208.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Prospekt, 2010.
2. Efimova N.I. Vybor instrumenta v krugu psihologo-pedagogicheskih aspektov problemy rannego razvitiya detej. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MGIK, 2018: 126 – 134.
3. Parygin B.D. *Social'naya psihologiya:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2003.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Rogal'-Levickij D.M. *Besedy ob orkestre*. Moskva: GMI. 1961.
6. Svencickij A.L. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Moskva: Prospekt. 2009.
7. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Psihologiya: Uchebnik*. Moskva: Akademiya. 2002.
8. Blok O.A. *Samostoyatel'naya rabota obuchayuschihsya instrumentalistov v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya.* Moskva: Nauchtehlitizdat: Muzykovedenie. 2020; № 11: 61 – 69.
9. 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.
10. Blok O.A. K probleme ispolnitel'skogo analiza v klassah instrumentalistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; Vypusk 1: 206 – 208.

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 784 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-349-351

Shegai Yu.K., *senior teacher, Department of Pop and Jazz Singing, Moscow State Institute of Culture and Arts (Moscow, Russia), E-mail: yulichka92@mail.ru*

FORMATION OF JAZZ IMPROVISATION SKILLS AMONG VOCAL STUDENTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING. The article reveals a problem of formation of improvisation skills among vocal students, where improvisation is considered as the most effective method of teaching jazz vocals. The analysis of practical methods of formation of stable skills of jazz improvisation, as well as stylistic features of pop-jazz vocals is carried out. Special attention is paid to the problem of the formation of the "swing" performance technique, its significance for a jazz vocalist. The formation of skat improvisation skills is based on the development of the phrasing "off-beat"; repetition of individual swing melodic phrases for the teacher; copying the solos of jazz masters, vocalists and instrumentalists; the ability to apply the knowledge gained in the field of harmonic logical chain to create your own improvisation. There are several main components that will help the vocalist understand the principles of learning scat improvisation and master the stylistic features of jazz vocals (paradoxical sound, low intonation, off-beat technique).

Key words: **jazz improvisation, vocalist, swing, jazz vocals, stylistic features of pop-jazz vocals.**

Ю.К. Шегай*, ст. преп., Московский государственный институт культуры и искусств, г. Москва, E-mail: yulichka92@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается проблема формирования навыков импровизации у студентов-вокалистов, где импровизация рассматривается как наиболее эффективный метод обучения джазовому вокалу. Осуществляется анализ практических методик формирования устойчивых навыков джазовой импровизации, а также стилистических особенностей эстрадно-джазового вокала. Особое внимание уделено проблеме формирования исполнительского приема «свинг», его значению для джазового вокалиста. Формирование навыков скэт-импровизации строится на освоении фразировки «офф-бит»; повторении отдельных свинговых мелодических фраз за педагогом; копировании соло мастеров джаза, вокалистов и инструменталистов; умении применить полученные знания

в области гармонической логической цепочки для создания своей импровизации. Выявлено несколько основных компонентов, которые помогут вокалисту понять принципы обучения скэт-импровизации и овладеть стилистическими особенностями джазового вокала (парадоксальный саунд, заниженное интонирование, техника офф-бит).

Ключевые слова: **джазовая импровизация, вокалист, свинг, джазовый вокал, стилистические особенности эстрадно-джазового вокала.**

В современной массовой культуре одно из первых мест занимает музыкальная эстрада. В связи с популяризацией джазовой музыки в России, культура эстрадно-джазового исполнительства стала атрибутом музыкального искусства для современной российской молодежи. Джазовый вокал – относительно молодое музыкальное искусство, которое перевернуло художественно-эстетические взгляды многих вокалистов и любителей музыки. Это, в свою очередь, дало толчок для развития вокальных возможностей в контексте постижения нового музыкально-исполнительского стиля. Сам джаз как инструментальный, так и вокальный оказал огромное влияние на обогащение музыкального языка [1]. За свою недолгую историю это направление имеет богатое творческое наследие мировых гениальных музыкантов-инструменталистов и вокалистов, оказавших огромное влияние на формирование этого жанра [2, 3, 4]. Все гении джаза обладали чувством свинга – временным свойством организации джаза. «Свинг» – это:

1) музыкальное направление в джазе, сформированное в 1920-30-х годах XX века в исполнительской практике оркестров, биг-бэндов;

2) исполнительский прием, один из важных ритмических элементов джазовой импровизации;

3) ритмическая пульсация, где акцент приходится на слабую долю; ощущение ускорения темпа без временных изменений.

Свинг как исполнительский прием повлиял на возникновение новых стилей джаза, став «живой» ритмической материей [5]. На нем прочно стоит джазовая скэт-импровизация.

Эпоха «свинга» как стилевого направления в джазе начала заканчиваться с приходом нового музыкального направления – бибопа (джазовый стиль, сформированный в 40-х годах XX века. Отличительными чертами от других стилей является быстрый темп, сложная импровизация. Музыканты импровизировали не на тему произведения, а на гармонию, четкую последовательность аккордов). Несмотря на это, исполнительские приемы свинга внедрились в другие стили джаза. Обогатив музыкальный язык новых ответвлений джаза, чувство свинговой пульсации, свинговой оттяжки ритма можно наблюдать в босанове, в фанке, джаз-роке и других музыкальных направлениях.

Произведения, приближенные по форме к джазовым стандартам, имеют важный вокально-технический принцип исполнения – *закон свинговой фразировки.* Фразировка как составляющее любого произведения несет свое должное предназначение. В свинге соединение музыкальных предложений между собой полностью построено на смещении сильной доли на слабую. Это можно проанализировать на примере джазового стандарта «The night in Tunisia». Джазовый стандарт строится по квадратно-рифовой системе AABA:

A – первый квадрат

A – второй квадрат

B – третий квадрат

A – повторение первого квадрата, основной музыкальной темы.

Каждый квадрат состоит из четырех строф, музыкальных предложений. Это основная система, на которой строится последующая импровизация. Такая система имеет логически-завершенный гармонический характер, позволяя музыканту или певцу не теряться в многократном повторении квадратов. Для нашего анализа мы возьмем первые два квадрата:

1 квадрат

The moon is the same moon above you

первая строфа

Aglow with its cool evening light

вторая строфа

But shining at night in Tunisia

третья строфа

Never does it shine so bright

четвертая строфа

Относительно сильной доли: первые две строфы «отсвинговываются» назад, третья строфа идет вперед, четвертая в долю.

2 квадрат

The stars are aglow in the heaven

пятая строфа

But only the wise understand

шестая строфа

That shining at night in Tunisia

седьмая строфа

They guide through the desert sand

восьмая строфа

Здесь пятая и шестая строфы свингуются вперед, седьмая в долю, а восьмая назад.

Особое внимание следует уделить четвертой и седьмой строфам (сильная доля). Если все время отсвинговывать назад или вперед все четыре строфы, будет создаваться ощущение полного отсутствия чувства ритма. Поэтому следует строго придерживаться вышеприведенной схеме.

В современной музыкальной индустрии огромную популярность имеют вокальные произведения, построенные на смешении разных стилей. Для наглядного примера мы можем взять песню «Почему», которую исполняет современная российская группа «А-студио». Куплет написан в стиле босанова, а припев – в стиле рок. В данном случае закон свинговой фразировки будет применяться только на куплет, так как действует только на джазовые стили.

Автору данной статьи также удалось это понять на собственном опыте, приняв участие в проекте создания альбома в сотрудничестве с одним из лучших музыкантов России – Андреем Руденко. Андрей Руденко – современный российский джазовый музыкант, пианист, аранжировщик, композитор, лауреат международных конкурсов. В настоящее время ведет активную творческую и преподавательскую деятельность. В 2013 году на легендарной студии «Мосфильм» им был записан двойной альбом «Second born» (« Второе рождение»).

В альбоме заложено много смыслов, один из которых – второе рождение песен В.Цоя. Имея академическое консерваторское образование, Андрей Руденко сделал ковер-версию двух песен В.Цоя в джазовой обработке для биг-бэнда и симфонического оркестра. Новая, оригинально собравшая в себя несколько стилей джаза в соединении с симфоническим оркестром «Звезда по имени солнце», нашла отклик у современных критиков, музыкантов и любителей музыки В. Цоя:

1 куплет – стиль «свинг» – «закон свинговой фразировки»

2 куплет – стиль «фанк» – «закон свинговой фразировки»

3 куплет – синтез бэнда с симфоническим оркестром, где преимущество отдается сильной доле. (В отличие от джазовой музыки, академическая привязана к сильной доле). Проекты такого рода дают большую практику для творческого мышления и нахождения способов выражения своего музыкального отношения к произведению.

Так как джаз – это, в первую очередь, и инструментальная музыка, для эстрадного вокалиста очень важно постоянное взаимодействие с музыкантами. Посещение «джем сейшенов» помогает развитию гармонического мышления и ритмического. Постоянное нахождение в такой атмосфере дает свои плоды: автоматически закрепляется чувство свинговой фразировки, успешно используемой впоследствии в исполнении эстрадно-джазовых произведений.

Джаз – мышление сугубо инструментальное, его мелодии зачастую бывают сложными для певца, так как голос проигрывает инструменту в исполнении трудных скачков и интервалов. На помощь приходит парадоксальный саунд, в этом у голоса нет конкурентов.

Парадоксальный саунд – это приём, используемый Армстронгом, пение с хрипом, или же как у Джерри Ли Хукера – пение гнусавым звуком. Саунд (от анг. sound – звук, звучание) как одна из важных категорий джаза, является индивидуальной формой проявления звукового идеала в джазе. При наличии тяжелого бэг-граунда (барабаны) в джазе чистый вокал будет сливаться, и певец просто потеряется на общем фоне. Поэтому приём парадоксального саунда помог выйти на первый план вокалисту и стал одним из главных вокальных приемов в джазе.

Еще один немаловажный прием в джазовом вокале – *заниженное интонирование.* Но как добиться не чистого фиксированного звука, а звука чуть ниже определенной высоты? Ведь этот прием невозможно записать нотами. На помощь приходит внутренний музыкальный слух, который нужно воспитывать, слушая и интонируя вместе с тем или иным певцом, копируя фразы, пытаясь попасть в интонацию исполнителя. В ритмической музыке (джаз, рок, поп, блюз) интонация имеет важную роль. При ее изменении можно добиться правильного вокального исполнения в том или ином стиле джаза. Если проанализировать как интонируют различные певцы в тех или иных стилях, можно заметить низкую и высокую интонацию. Если блюз исполняется всегда с заниженной интонацией, то, например, босанова исполняется исключительно с высокой интонацией, как в бразильской самбе. Кроме теории, всегда нужна практика. Чтобы правильно петь в любом джазовом стиле, нужно идти от малого. Для начала следует брать небольшие джазовые отрывки из произведений и петь их вместе с исполнителем. Затем постепенно увеличивать музыкальный объем и соединить отрывки в целое произведение. После таких занятий вокалист станет лучше понимать, ощущать и передавать джазовое микроинтонирование.

Импровизация, создание своей интерпретации джазового стандарта – это самое главное отличие джаза от других музыкальных направлений. Если в академической музыке вокалист должен перевоплощаться в разные сценические образы, то в джазе певец всегда выражает самого себя. И это важно, иметь свой, оригинальный репертуар, свой саунд. Это заставляет каждого джазового вокалиста или инструменталиста искать свое, отличное от других звучание, демонстрирующее его индивидуальность.

Процесс овладения свингом – задача не из легких. Для полного понимания и осмысления этого стиля педагогу в работе с учеником следует идти, как уже отмечалось, от простого к сложному. Организованная методика из вокальных упражнений и изучения отдельных фрагментов произведений могут дать ученику хороший старт на первых этапах обучения.

Один из самых важных элементов «свинга» – ритмическая триольная пульсация, которая создает ощущение нарастания темпа, без его изменения. Опираясь на методику Д.Митчел, следует обратить внимание на развитие ритмического мышления при помощи джазовой фразировки «офф-бит» [6].

Техника «офф-бит» призвана наполнить свинговую фразу энергией. Ведь при помощи взаимодополнения мелодической линии и пульса аккомпанемента рождается свинг. В результате взаимодействия сильных долей «граунд-бита» ноты мелодии появляются в междолевом пространстве и получаются синкопы как один из элементов фразировки «офф-бит».

Составляющие «офф-бита»:

1. Триольный тайминг. Восьмые ноты в джазе носят триольный характер. Для овладения чувством деления восьмых нот триолями для начала можно смело использовать упражнение на проигрывании триолями одной ноты, затем соединять первые 2 ноты, сохраняя темп триольного ритма.

2. Динамический акцент. Появляется при «пробивании» голоса солиста между сильными долями аккомпанемента. Поскольку сильные доли приходятся на партии барабанов и баса, вокалисту приходится петь между и там, где нет аккомпанемента. Делать акцент помогает звук «и» и опора на диафрагму, которая является важной составляющей при быстрой моторике голосового аппарата. Далее следует заменить звук «и», артикулировать на слог «дат».

3. Тембральный акцент «ду-бап». Сильные доли «окрашиваются» в звуки «и», «у», слабые – в «а», «о». Фонетически звуки «и» и «у» создают более тёмный тембральный окрас, в противовес слабые доли высветляются звуками «а» и «о».

Эти три составляющие ритмики свинга помогут вокалистам понять и ощутить характер свинга. Формирование навыков скэт-импровизации строится на:

1) освоении фразировки «офф-бит»;
2) повторении отдельных свинговых мелодических фраз за педагогом;
3) копировании соло мастеров джаза, вокалистов и инструменталистов;
4) умении применить полученные знания в области гармонической логической цепочки для создания своей импровизации.

Последний аспект очень важен именно для вокалиста-импровизатора. С точки зрения педагогических учебно-развивающих методик можно предположить, что ученик будет повторять те или иные фразы точь-в-точь, не допуская при этом лишних погрешностей. Но если это происходит на машинальном уровне, то можно считать занятия абсолютно бесполезными. В этом отличие джаза от других музыкальных направлений, в способности импровизировать. При этом, свинг как музыкальное явление джаза, как огромный пласт музыкальной культуры несет в себе несколько функций:

1) выступает самостоятельным стилем джазовой музыки;
2) является одним из исполнительских приемов в джазе.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования было выявлено несколько основных компонентов, которые помогут вокалисту понять принципы обучения скэт-импровизации и овладеть стилистическими особенностями джазового вокала, это: парадоксальный саунд, заниженное интонирование, техника офф-бит. Навык скэт-импровизации достигается путем слухового и гармонического анализа, занятий с педагогом и самоанализа. В эстрадно-джазовых произведениях существует закон свинговой фразировки, который создает ощущение отклонения от ритма, делая музыкальные предложения ритмически богаче и разнообразней. «Свинг» является ярким представителем джазового ритма, который в свою очередь выражает характерные признаки, обусловленные спецификой внутренних ритмов индустриальной среды: динамичность, хаотичность, яркая контрастность. Уникальность свинговой ритмической пульсации состоит в невозможности фиксирования нотами, исследователи определяют «свинг» как необычный «строй ощущений». Благодаря этому музыкальному направлению джаз вбирает в себя неординарные психо-физические и эмоциональные «механизмы», способные повлиять на слушателя и дать толчок для развития эстетического музыкального вкуса. Как новое ощущение ритма, свинг выступает своеобразным этническим модулем, «алгоритмом» джаза, выражая нереализованные музыкально-ритмические возможности, обусловленные эволюцией музыкальной культуры западноевропейской традиции.

Библиографический список

1. Сарджент У. *Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика.* Москва: Музыка, 1987.
2. Овчинников Е. *Джаз как явление музыкального искусства*. Москва: Музыка, 1984.
3. Коллиер Л. Дж. *Становление джаза. Популярный исторический очерк*. Москва: Радуга, 1984.
4. Овчинников Е. *От классического джаза к свингу.* Москва: Музыка, 1988.
5. Степурко О. *Скэт-импровизация*. Москва: Камертон, 2007.
6. Степурко О. *Блюз-Джаз-Рок*. Москва: Камертон, 1994.

References

1. Sardzhent U. *Dzhaz: Genezis. Muzykal'nyj yazyk. `Estetika.* Moskva: Muzyka, 1987.
2. Ovchinnikov E. *Dzhaz kak yavlenie muzykal'nogo iskusstva*. Moskva: Muzyka, 1984.
3. Kollier L. Dzh. *Stanovlenie dzhaza. Populyarnyj istoricheskij ocherk*. Moskva: Raduga, 1984.
4. Ovchinnikov E. *Ot klassicheskogo dzhaza k svingu.* Moskva: Muzyka, 1988.
5. Stepurko O. *Sk`et-improvizaciya.* Moskva: Kamerton, 2007.
6. Stepurko O. *Blyuz-Dzhaz-Rok*. Moskva: Kamerton, 1994.

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-351-353

Kosacheva V.O., *teacher, Department of Foreign Languages and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

TEACHING CRITICAL THINKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS. Teaching foreign language to students of non-linguistic specialties is an important element of the modern educational system. Foreign-language competencies are in demand in the labor market, accordingly, training at a modern university should be aimed at maximizing the market's needs for specialists who are well versed in the language. Critical thinking allows to actively master new language forms, and teacher planning should systematize the conditions for including critical thinking in the educational process. The article assesses various forms of intensification of the language learning process, through the use of active forms of learning. The professionalization and inclusion of sectoral language translations in the educational process will increase the level of knowledge in the main specialty and language skills in a foreign language.

Key words: **foreign-language competencies, critical thinking, non-language specialties, auditing, training, educational process.**

В.О. Косачева, *преп., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей является важным элементом современной образовательной системы. Иноязычные компетенции востребованы на рынке труда, соответственно, обучение в современном вузе должно быть направлено на максимальное удовлетворение потребностей рынка в специалистах, хорошо владеющих языком. Критическое мышление позволяет активнее осваивать новые языковые формы, а планирование занятий со стороны педагога должно систематизировать условия включения критического мышления в образовательный процесс. В статье

проводится оценка различных форм активизации процесса освоения языка посредством применения активных форм обучения. Профессионализация и включение в учебный процесс языковых переводов отраслевой направленности позволит повысить уровень знаний по основной специальности и языковые навыки в иностранном языке.

Ключевые слова: **иноязычные компетенции, критическое мышление, неязыковые специальности, аудирование, обучение, образовательный процесс.**

Определим принципы реализации учебного процесса для студентов неязыковых специальностей, направленные на максимальное расширение иноязычной компетенции. Изучение иностранного языка – это процесс, который требует больших усилий со стороны студента, а его преподавание – от учителя. Возникла необходимость не просто обучать, но и развивать психические процессы, и не только память и внимание, но и мышление, и воображение и повышать уровень познавательных возможностей студента. Это требует от преподавателя современного взгляда на свои занятия, более тщательной и продуманной подготовки. Использование традиционных методов и приёмов при обучении английскому языку становится недостаточным в современном мире. Целесообразно, чтобы в течение занятия по английскому языку присутствовали все формы речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо в комплексе. Так как умения и навыки чтения являются основой и способствуют более успешному овладению остальными видами речевой деятельности, видится необходимым уделить большее внимание данному процессу. Чтение представляет собой одно из важнейших средств получения информации в жизни современного человека и занимает значительное место в системе образования, а также представляет собой форму письменного общения, которое обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных жизненных сферах.

Исходя из практики преподавания иностранного языка, можно сделать вывод, что чтение не всегда представляет особый интерес для учащихся, непродуманная работа с текстом может превратиться в скучный и не всегда полезный процесс. В связи с этим видится уместным применять текст как средство развития критического мышления у студентов, что позволяет сделать процесс получения новой информации через текст более увлекательным и интересным.

Определимся с особенностями понимания критического мышления в контексте учебной деятельности. «Критическое мышление (англ. critical thinking) – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [1].

Для повышения качества обучения рекомендуется в образовательный процесс включать перевод и обсуждение специальных текстов по профессиональной направленности обучающихся студентов. Специальный текст характеризуется особой композицией, обусловленной логикой научного доказательства. Структура специального текста обычно включает следующие основные разделы: оценку актуальности рассматриваемого вопроса или проводимого исследования, выдвижение и формулировку предположения, гипотезы, постановку цели и задач, описание методов исследования или способов обоснования гипотезы, описание и анализ результатов исследования, выводы [2].

Для развития критического мышления предлагается провести исследование и написать эссе на иностранном языке по своей специальности. При этом важно, чтобы студент использовал материалы зарубежных источников, в частности профессиональные сайты на английском языке. В ходе работы студентом анализируется международный и отечественный опыт в выбранном направлении, анализируются исследования, что позволяет сделать выводы о современном состоянии той или иной отрасли [3].

Выдвижение гипотезы на английском языке включает в себя формулирование основных положений, позволяющих оценить основную идею автора. Формулирование цели исследования является важным структурным элементом специального текста, однако может не всегда четко выделяться. Формулирование цели подразумевает ответ на вопрос о том, для чего данное исследование проводится (или выполнялась данная работа)?», кратко описывается ожидаемый результат [4]. Формулирование задач исследования на иностранном языке заключается в разработке общего плана действий, позволяющего достигнуть конкретной цели.

Описание и анализ результатов исследования – это ключевой элемент работы студента, в котором приводятся доказательства, подтверждающие выдвинутую гипотезу, и оцениваются конкретные результаты. В настоящее время все больше и больше различных медиа иллюстраций используются в тексте для того, чтобы не только передать смысл текста, но и сделать его более понятным, наглядным и привлекательным. Поэтому специальные профессиональные тексты становятся гибридными по своей природе, поскольку состоят не только из одного типа стиля и дискурса [5]. Примером могут служить современные специальные отраслевые статьи. Стиль выполняемого задания должен быть формальным, безличным и объективным. Весь текст преимущественно должен быть написан от третьего лица. Личное мнение студент высказывает только в выводах, однако и они выстраиваются на основе объективных результатов, а не субъективных ощущениях.

Студент при выполнении работы выступает одновременно в двух ролях: и получатель исходного текста, или его интерпретатор, и одновременно – автор переводного текста на ту же самую тему. Его знание и владение исходным и переводным языками определяет многое и в его речевой деятельности. Независимо от его воли и желания в речевую деятельность перевода вплетаются экстралингвистические параметры его личностного, психо- и социологического характера. Как отмечает Комиссаров В.Н., в качестве терминов могут использоваться как специфичные слова, которые характерны только для научного стиля, так и общенародные слова, приобретающие специальное значение в контексте научного исследования, работы [6].

Так, например, лексические единицы – *austenite (аустенит – сплав*), *martensite (мартенсит), annealing (отжиг*), и т.п., широко употребляемые в текстах по сельхозмашиностроению или технической документации по эксплуатации сельскохозяйственных приборов, трудно встретить за пределами специально-отраслевых материалов. При этом такие лексические единицы, как *temperature (температура)*, *increasing (увеличение), applying (применение)* также выступают в качестве терминов, но при этом имеют хорошо известные широкому кругу читателей общеупотребительные значения [7].

Таким образом, как считает большинство исследователей в области терминологического перевода, при достижении адекватного перевода специального текста за единицу перевода необходимо принимать не отдельный термин, а целую терминосистему как квант переводческих решений, в отрыве от которого перевод отдельно взятого термина приводит к искажению общего смысла высказывания.

Перевод специальных текстов аграрной тематики представляет собой особый тип технического перевода. Исходя из этого, можно сделать вывод, что он обладает рядом черт научно-технического стиля. В первую очередь к ним будут относиться формальность и логичность стиля изложения, точность терминологии, однозначность выводов. Перечисленные критерии будут являться определяющими.

Для передачи слов, не имеющих непосредственных лексических соответствий в другом языке, существует ряд специальных способов перевода. Для переводчика выбор того или иного способа перевода является очень важным. Способом перевода называют конкретное действие или конкретные процессы, которые возникают в процессе перевода. Следует также учитывать, что при переводе происходит контакт не только двух языков (в анализируемых текстах – английского и русского языка), но и соприкосновение двух культур. То есть переводчик должен понимать, что информация, очевидная для получателя исходного текста, может быть неясной для реципиента текста перевода. В основном значение различия культур при переводе специальных текстов проявляется в различии фоновых знаний.

Для развития критического мышления предлагается изучение наиболее доступных для обсуждения речевых соединений, например, полезно изучение рекламных сообщений. Обсуждение со студентами различных лексических конструкций позволит повысить их восприятие иноязычной лексики [8].

Можно также упомянуть и о такой лексической особенности рекламных текстов, как использование рекламных штампов и клише. Обычно штампы апеллируют к низкой цене, высокому качеству или премиальности товара. Клише считаются неэффективным средством коммуникации, поскольку чаще всего быстро утрачивают свою актуальность и приводят к недоверию со стороны покупателя.

С точки зрения грамматики, рекламный текст характеризуется значительным преобладанием конкретных имён существительных и отглагольных существительных. Это обусловлено тем, что существительные в основном обозначают предметы материальной действительности – всё, что может быть опознано человеком посредством пяти органов чувств. Таким образом, при воспроизведении соответствующих реальным объектам или явлениям имён человек сразу же получает отсылку к уже имеющемуся у него яркому, образному впечатлению. Чем больше эмоциональная реакция получателя рекламного сообщения, тем более эффективно оно на него воздействует. В случае с использованием абстрактных имён существительных такое воздействие значительно слабее. Безусловно, грамотный носитель языка поймёт смысл сообщения, однако эмоциональной составляющей уже не будет.

Глаголы в рекламе используются, как правило, в настоящем времени и активном залоге. Глагол содержит в себе больше динамики, он более действен, чем имя существительное, и поэтому наличие глаголов в тексте рекламы играет большую роль – именно глагол стимулирует человека к приобретению товара или услуги. Часто также используется повелительное наклонение как максимальная степень побуждения реципиента к действию. Однако к употреблению повелительного наклонения многие рекламисты относятся с настороженностью – нередко чрезмерное побуждение вызывает противоположную реакцию.

Имя прилагательное в рекламных текстах также выполняет ряд важных функций. Так, относительные прилагательные используются для описания то-

вара, рассказывают о его наиболее важных свойствах и характеристиках. Качественные прилагательные, в свою очередь, служат выражению оценки и созданию положительного впечатления от товара, выступают в роли эпитетов. Также в рекламных текстах можно обнаружить большое число прилагательных в сравнительной и превосходной степени и прилагательные с суффиксами супер-, мега-, гипер-, которые призваны усиливать производимое рекламой воздействие.

Нередко в текстах рекламы встречаются намеренно совершённые грамматические ошибки. Они не являются случайными и допускаются копирайтерами целенаправленно – для придания рекламным текстам оригинальности и способствуют более эффективному привлечению внимания потенциальных покупателей. Один из известных примеров осознанно совершённой ошибки можно обнаружить в рекламе американской компании Apple, представившей слоган «Think different». В соответствии с правилами английского языка в сочетании с глаголом to think должно использоваться наречие differently, однако вместо него было использовано прилагательное. Это сделало рекламу более запоминающейся и придало бренду индивидуальность. Другим примером намеренных ошибок в рекламе считается специально создаваемый иностранный акцент, указывающий на страну, в которой был произведён продукт, и вызывающий необходимые ассоциации в сознании реципиента рекламы. Особенно часто такой приём используется при продвижении товаров питания и фармакологии. Можно по-разному относиться к данному явлению, поскольку нарушение норм литературного языка обычно в речи не приветствуется, тем не менее переводчику часто приходится сталкиваться с проблемой передачи на языке перевода данной особенности исходного текста. В таких случаях можно прибегнуть как к грамматическим способам передачи, так и к лексическими или стилистическим. Выбор средств в значительной мере зависит от наличия или отсутствия в ПЯ (переводящем языке) соответствующих эквивалентных единиц. На уровне синтаксиса рекламный текст также имеет некоторые особенности. Как правило, в таких текстах используются лёгкие для восприятия синтаксические структуры, в частности, простые предложения. Иногда нельзя обойтись без осложнения в виде однородных членов предложения, которые требуются при описании рекламируемого товара. Предложения обычно строятся в утвердительной и побудительной форме.

Кроме того, в рекламе для создания более сильного воздействия на потребителя используются тропы, фигуры и стилистические приемы. Приведем примеры:

The service on Virgin Airlines was like dinner at Buckingham palace – авиакомпания «Virgin Atlantic Airways»

Tastes like awesome feels! – компания «Frito-Lay»

Party like a rockstar – разработчик компьютерных игр «Rockstar»

Перевести деньги через нас так же надежно, как и передать их лично в руки – денежные переводы «Вестерн Юнион» – метафора.

What more could anyone ask from a Clarins gift? – косметика «Clarins»

Is there an easier way to get my prescriptions? – фармакологическая компания «Boots».

Помимо перечисленных тропов и стилистических приёмов используются также и многие другие приёмы. Как можно заключить из рассмотренных выше примеров, для рекламного текста стилистические средства являются ключевыми. Они выступают именно тем средством, которое позволяет достигать главных целей рекламы –обращают на себя внимание, оказывают достаточное эмоциональное воздействие и запоминаются реципиенту объявления. При переводе рекламы особенно важно релевантно передать стилистику первоначального текста для сохранения исходного коммуникативного эффекта сообщения.

Таким образом, одним из направлений для развития критического мышления является работа с текстом, при этом для работы со студенческой аудиторией предлагается выбрать следующее направление – релевантные тексты по профессиональной направленности студента. Такие тексты способствуют повышению критической оценки из-за нестандартизированного перевода (выше были предложены рекламные слоганы, поскольку их сложно перевести с соблюдением эмоциональной составляющей).

Библиографический список

1. Гиясов Ж. Использование инновационных технологий в подготовке учителя иностранного языка. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва Лиссабон, 2016: 396 – 400.
2. Жорабекова М.К. Перевод системы образования на новые технологии требование времени. *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: 2018: 134 – 135.
3. Вейзе А.А. *Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста*: учебное пособие. Москва, 1985.
4. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Воронцова С.С. Новые образовательные технологии. *Молодой ученый*. 2017; № 49: 364 – 368.
5. Милорадов С.А. Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе. *Концепт*. 2014; № 4: 119 – 121.
6. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение.* Москва, 2002.
7. Каменская Л.С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2013; № 12 (672): 185 – 191.
8. Куликов Ю.А. Новые технологии в образовании. *Развитие современного образования: от теории к практике*: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Чебоксары: 2017: 318 – 319.

References

1. Giyasov Zh. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. *Evropa i sovremennaya Rossiya. Integrativnaya funkciya pedagogicheskoj nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva Lissabon, 2016: 396 – 400.
2. Zhorabekova M.K. Perevod sistemy obrazovaniya na novye tehnologii trebovanie vremeni. *Nauka, obrazovanie, obschestvo: tendencii i perspektivy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: 2018: 134 – 135.
3. Vejze A.A. *Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta*: uchebnoe posobie. Moskva, 1985.
4. Ivan'ko A.F., Ivan'ko M.A., Voroncova S.S. Novye obrazovatel'nye tehnologii. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 49: 364 – 368.
5. Miloradov S.A. Nekotorye problemy obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Koncept*. 2014; № 4: 119 – 121.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie.* Moskva, 2002.
7. Kamenskaya L.S. Professional'naya napravlennost' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze kak metodicheskaya problema. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2013; № 12 (672): 185 – 191.
8. Kulikov Yu.A. Novye tehnologii v obrazovanii. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: 2017: 318 – 319.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-353-356

Sukhodolova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of General Education Disciplines, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: evgeniya.sukhodolova@gmail.com*

INFORMATION SYSTEM AS THE BASIS FOR EFFECTIVE UNIVERSITY MANAGEMENT. The article contains information about the innovative processes of the higher education system taking place in modern society, such as informatization and digitalization. The author identifies the priority tasks facing the university in the period of digital transformation. The necessity and relevance of the implementation of information systems in educational institutions of higher education is substantiated, the concept of a corporate information system of a university is defined, the concept of the effectiveness of an information system and its components are disclosed. The paper names the main disadvantages of modern information systems faced by final users. The model of the university management information system has been developed, its main blocks are described. This model involves the programmatic implementation of the corporate information system of the university, providing communication and technology of interaction between the administrative, financial, educational and personnel module.

Key words: **information system, corporate information system of university, educational organization, informatization, digitalization.**

Е.М. Суходолова, *канд. пед. наук, преп., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: evgeniya.sukhodolova@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ

В данной статье описаны инновационные процессы системы высшего образования, происходящие в современном обществе, такие как информатизация и цифровизация. Автором определены приоритетные задачи, стоящие перед университетом в период цифровой трансформации. Обоснована необходимость и актуальность внедрения информационных систем в образовательные организации высшего образования, определено понятие корпоративной информационной системы вуза, раскрыто понятие эффективности информационной системы и ее составляющие, сформулированы основные недостатки современных информационных систем, с которыми сталкиваются конечные пользователи, разработана модель информационной системы управления вузом, описаны её основные блоки. Данная модель предполагает программную реализацию корпоративной информационной системы вуза, обеспечивающей связь и технологии взаимодействия между административно-хозяйственным, финансовым, учебно-методическим и кадровым модулем.

Ключевые слова: **информационная система, корпоративная информационная система вуза, образовательная организация, информатизация, цифровизация.**

В настоящее время информатизация и цифровизация охватила практически все области человеческой жизнедеятельности, не оставив в стороне и образовательный процесс всех уровней подготовки, что, в свою очередь, привело к изменению роли высших учебных заведений в обществе и экономике в целом. Огромное количество университетов ведут целенаправленную стратегическую конкурентную борьбу за студентов, профессорско-преподавательский состав и, соответственно, за финансирование, от которого и будет зависеть дальнейшее развитие образовательных организаций. Победу сможет одержать лишь тот университет, который следует современным тенденциям информатизации не только образовательной деятельности, но и использует инновационные подходы, основанные на применении информационно-коммуникационных технологий к организационно-управленческой деятельности вуза. Актуальность данного исследования заключается в том, что образовательные организации стремительно внедряют информационно-коммуникационные технологии в учебно-методический процесс, используют их в финансово-экономической деятельности и кадровой работе, но это не приводит к повышению эффективности их управления и информатизации организационно-управленческой деятельности, потому что отсутствует единая цифровая стратегия развития университета, несмотря на то, что финансирование покупки и обслуживания корпоративных систем занимает значительную часть бюджета вуза.

Цифровые технологии способствовали появлению множества инновационных методик преподавания, таких как «перевернутый класс», дистанционные занятия и смешанные модели обучения. Чтобы извлечь максимальную пользу от использования таких платформ обучения, как Blackboard, Canvas или Moodle, университету требуются значительные затраты времени. Многие учебные заведения используют платформы исключительно как хранилища данных (лекций, презентаций и других учебных материалов), что приносит мало пользы для студентов. Неграмотное использование современных технологий и недостаток компетенций при работе с ними могут значительно замедлять внедрение новых цифровых продуктов [1]. Для повышения эффективности управления образовательной организацией необходимо придерживаться единого стратегического подхода к цифровизации, который смог бы охватить все аспекты деятельности университета: организационно-управленческий, учебно-методический, финансовый, кадровый, включающий развитие цифровых компетенций обучающихся и профессорско-преподавательского состава, а для реализации данного подхода необходимо четкое понимание функций корпоративной информационной системы и условий её функционирования.

Основными методами данного исследования являлись анализ и синтез научной литературы, индукция и дедукция, абстрагирование, моделирование, анкетирование, сравнение и наблюдение. Данная работа опиралась на фундаментальные исследования таких ученых, как М.А. Абросимова, Е.В. Антипов, В.Б. Байбурин, В.Н. Волкова, Ю.А. Голуб, Ю.В. Григорьев, В.Н. Васильев, А.В. Кудрявцев, В.В. Крюков, В.С. Кузьмичев, А.Ю. Лошманова, А.В. Меркулова, Ю.А. Никандрова, А.Н. Петрова, А.В. Солдатов, Ю.М. Соломенцев, Г.Ю. Тихонов, Н.Н. Федякова, П.А. Филимонов, а также разработки таких вузов, как Казанский федеральный университет, Московский государственный институт радиотехники, электроники и автоматики (МИРЭА), Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ), Московский институт стали и сплавов (МИСиС), Московский государственный технологический университет «Станкин», Томский политехнический университет и др.

Согласно Федеральному закону от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 29.12.2020) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» под информационной системой понимается совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств [2]. С развитием информационно-коммуникационных технологий и информационных систем, в частности в различных исследованиях ученых, данная дефиниция приобретает множественные трактовки.

Под корпоративной информационной системой вуза мы будем понимать программное обеспечение, предоставляющее безопасное хранение, конфиденциальную обработку и передачу данных в рамках образовательной организации между структурными подразделениями с различным правом доступа с целью организации образовательной деятельности вуза, а также реализации его внутренних организационно-управленческих функций.

На сегодняшний день только крупные федеральные университеты могут позволить себе наличие IT-подразделений со штатом программистов, которые своими силами смогли бы спроектировать и внедрить корпоративную информационную систему, отвечающую всем требованиям конкретной образовательной организации, в противном случае вуз выбирает готовое коммерческое решение, которое впоследствии становится лишь сдерживающим фактором развития образовательной организации, потому что внутренние ИТ-подразделения не в состоянии своими силами добиться тотальной цифровизации университета и автоматизации организационно-управленческих функций. Такой подход часто сопровождается покупкой различного вида программного обеспечения, написанного на различных языках программирования, использующего многообразные технологии хранения данных, требующего ежегодного продления лицензий, а также дополнительных затрат на доработку и настройку под конкретные нужды образовательной организации. Главной целью внедрения корпоративной информационной системы должно стать повышение эффективности управления деятельностью высшего учебного заведения и качества образовательного процесса. Достижение этой цели возможно путем автоматизации решения прикладных задач: планирования и организации учебного процесса, поддержки информационно-справочной системы, реализации финансового и кадрового учета организации, обеспечения электронного документооборота внутри нее.

По мнению А.В Солдатова, эффективность функционирования информационной системы определяется соотношением результата и затраченных ресурсов [3]. Среди различных статей расходов, связанных с внедрением корпоративной информационной системы, можно выделить следующие:

- стоимость приобретения программной платформы;
- стоимость программирования под конкретные нужды образовательной организации;
- стоимость внедрения информационной системы;
- стоимость вспомогательного программного обеспечения, системы управления базами данных;
- стоимость серверного и сетевого оборудования информационной системы;
- стоимость лицензии на всех пользователей ИС.



Рис. 1. Основные недостатки современных информационных систем вуза

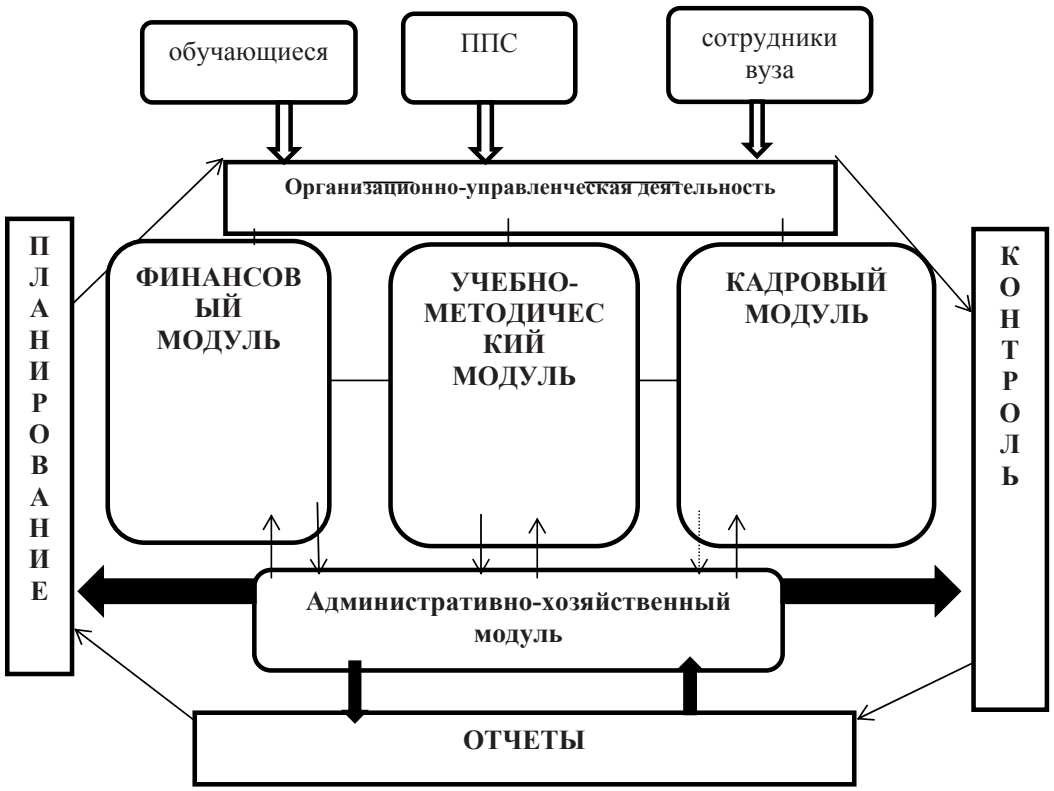


Рис. 2. Модель корпоративной информационной среды вуза

Основными задачами образовательной организации является минимизация стоимости покупки и обслуживания корпоративной информационной системы без потери качества обрабатываемой информации.

В ходе данного исследования было проведено анкетирование сотрудников и профессорско-преподавательского состава трех московских университетов (всего 124 человека), результат которого представлен на рис. 1. В ходе анализа полученных данных было установлено, что основными недостатками используемых корпоративных систем в их образовательных организациях, по мнению пользователей, являются:

- низкая скорость работы ИС (39%);
- устаревший интерфейс (24%);
- отсутствие системы электронного документооборота (69%);
- недостаточный базовый функционал отдельных модулей, требующий точечной программной доработки (76%);
- несовершенная система отчетов (39%);
- неудобная система взаимодействия с обучающимися (29%);
- отсутствие финансового модуля (84%);
- недостаточный уровень безопасности данных (14%);
- отсутствие возможности передачи данных между структурными подразделениями (75%);
- отсутствие интеграции с внешними базами данных (46%).

На основе накопленного опыта и анализа множественных исследований, посвященных внедрению и совершенствованию информационных систем вуза, нами была разработана модель корпоративной информационной системы, отвечающей современным требованиям менеджмента и управления организацией, с учетом специфики образовательной деятельности университета, представленная на рис. 2.

Данная модель предполагает программную реализацию корпоративной информационной системы вуза, обеспечивающей связь и технологии взаимодействия между административно-хозяйственным, финансовым, учебно-методическим и кадровым модулем.

Административно-хозяйственный модуль должен реализовывать программный функционал для осуществления организационно-управленческой деятельности ректора, первого проректора, проректора по учебной работе, проректора по финансовой и правовой работе, а также технологии планирования, контроля и отчета, поддерживаемые технологией электронного документооборота.

Финансовый модуль предоставляет возможности интеграции с современными бухгалтерскими программами, обеспечивающими максимальную безопасность экономических данных образовательной организации.

Кадровый модуль включает необходимые функции по работе с личными делами всего контингента университета.

Учебно-методический модуль реализует планирование и ведение образовательного процесса (учебные планы, расписание, электронный журнал учебных занятий, доступ во внутреннюю и внешние библиотеки и т.д.), сопровождаемый функциями контроля и формирования отчетов.

В ходе реализации представленной модели на практике необходимо учесть описанные выше недостатки современных информационных систем для минимизации трудностей у конечных пользователей.

Таким образом, проанализировав современные научные источники по проблеме исследования, мы предлагаем модель информационной системы, которая, по нашему мнению, способна повысить эффективность организационно-управленческой деятельности внутри университета, потому что данная модель построена в соответствии с принципами модульной информационной поддержки как одного из главных аспектов в системе управления вузом. Качественно реализованная информационная поддержка и технологии взаимодействия между структурными подразделениями образовательной организации позволят повысить эффективность деятельности вуза, а эффективная информационная система – процессов управления. Реализация описанной цифровой стратегии предоставляет университету новые возможности, доступные в эпоху цифровых технологий. Использование новейших технологий для достижения намеченных целей будет играть ключевую роль в трансформации системы образования.

Библиографический список

1. *Цифровой университет.* Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1147469203/PWC.digital.pdf
2. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации*: Федеральный закон № 149-ФЗ от 27.07.2006 (ред. от 29.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/c5051782233acca771e9adb35b47d3fb82c9ff1c/
3. Солдатов А.В. Информационная система как основа эффективного управления вузом. *Университетское управление*. 2004; № 2 (30): 116 – 119.
4. Никандрова Ю.А. Информационная система инновационного вуза: проблемы и тенденции развития. *Прикладная информатика*. 2010; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sistema-innovatsionnogo-vuza-problemy-i-tendentsii-razvitiya
5. Волкова В.Н., Голуб Ю.А. Информационная система: к вопросу определения понятия. *Прикладная информатика*. 2009; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sistema-k-voprosu-opredeleniya-ponyatiya
6. Байбурин В.Б. Проблемы эффективности и безопасности информационных процессов в системе управления вузом. *Информационная безопасность регионов.* 2014; № 1 (14): 5 – 9. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=21255243

7. Федякова Н.Н. Совершенствование информационных систем управления вузом. *ИТС*. 2016; № 2 (83). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-informatsionnyh-sistem-upravleniya
8. Лошманов А.Ю., Григорьев Я.Ю., Петрова А.Н. Организация работ по сопровождению информационной системы вуза. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2013; № 4 (17): 65. Available at: http://naukovedenie. ru/index.php?p=issue-4-13

References

1. *Cifrovoj universitet*. Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1147469203/PWC.digital.pdf
2. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii*: Federal'nyj zakon № 149-FZ ot 27.07.2006 (red. ot 29.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/c5051782233acca771e9adb35b47d3fb82c9ff1c/
3. Soldatov A.V. Informacionnaya sistema kak osnova `effektivnogo upravleniya vuzom. *Universitetskoe upravlenie*. 2004; № 2 (30): 116 – 119.
4. Nikandrova Yu.A. Informacionnaya sistema innovacionnogo vuza: problemy i tendencii razvitiya. *Prikladnaya informatika*. 2010; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sistema-innovatsionnogo-vuza-problemy-i-tendentsii-razvitiya
5. Volkova V.N., Golub Yu.A. Informacionnaya sistema: k voprosu opredeleniya ponyatiya. *Prikladnaya informatika*. 2009; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sistema-k-voprosu-opredeleniya-ponyatiya
6. Bajburin V.B. Problemy `effektivnosti i bezopasnosti informacionnyh processov v sisteme upravleniya vuzom. *Informacionnaya bezopasnost' regionov*. 2014; № 1 (14): 5 – 9. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=21255243
7. Fedyakova N.N. Sovershenstvovanie informacionnyh sistem upravleniya vuzom. *ITS*. 2016; № 2 (83). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-informatsionnyh-sistem-upravleniya
8. Loshmanov A.Yu., Grigor'ev Ya.Yu., Petrova A.N. Organizaciya rabot po soprovozhdeniyu informacionnoj sistemy vuza. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2013; № 4 (17): 65. Available at: http://naukovedenie. ru/index.php?p=issue-4-13

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-356-358

Asilderova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Yavbatirova B.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*
Seyidova A.Z., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

SYSTEM OF PREPARING FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR INTERACTION WITH THE FAMILY. The article discusses the system of training future social educators for interaction with the family. The analysis of the goals, the content of curricula and programs, the organization, the methods of pedagogical education makes it possible to assert that the main reason for the low readiness of graduates to interact with families is the lack of an adequate system of training. It is concluded that a future social teacher must master the skills of working with families of various categories, families have both general and specific social problems. Children from various disadvantaged families are often characterized by low self-esteem, poor health, low psychological age, which negatively affects their future. The activities of a social teacher with a family include three main components of social and pedagogical assistance: educational, mediatory, psychological.

Key words: **future social educator, interaction, family, professional training.**

М.М. Асильдерова, *д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
Б.Г. Явбатырова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*
А.З. Сеидова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

В статье рассматривается система подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию с семьей. Проведенный анализ целей, содержания учебных планов и программ, методов педагогического образования позволяет утверждать, что главная причина низкой готовности выпускников педвузов к взаимодействию с семьями – отсутствие адекватной системы подготовки. Сделан вывод о том, что будущий социальный педагог должен овладеть навыками работы с семьями различных категорий, семьи имеют как общие, так и специфические социальные проблемы. Дети из различных неблагополучных семей часто характеризуются низкой самооценкой, слабым здоровьем, низким психологическим возрастом, что негативно влияет на их будущее. Деятельность социального педагога с семьёй включает в себя три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, посредническую, психологическую.

Ключевые слова: **будущий социальный педагог, взаимодействие, семья, профессиональная подготовка.**

Во все времена семья находилась в центре внимания исследователей, поскольку она является первым воспитательным институтом человека. Именно в семье происходит становление личности, ее физического и нравственного здоровья, а также первичная социализация. Однако семья крайне уязвима и реагирует на все изменения, которые происходят в современном обществе. Именно к молодой семье это утверждение относится наиболее точно.

Возрастающая заинтересованность государства и общества к семейному воспитанию, перемены в социальной сфере, развитие современной науки трактуют потребность повышения уровня профессиональной компетентности социальных педагогов в области взаимодействия с семьями. Проведенный анализ целей, содержания учебных планов и программ, методов педагогического образования позволяет утверждать, что главная причина низкой готовности выпускников педвузов к взаимодействию с семьями – отсутствие адекватной системы подготовки к работе с ней и недостаточное количество часов по данной дисциплине. Проблема повышения качества профессиональной готовности будущих социальных педагогов неразрывно связана с модернизацией системы образования Российской Федерации, что требует поиска наиболее эффективных путей ее решения.

Социальная работа с семьями сегодня – это многофункциональная деятельность, связанная с социальной защитой и поддержкой, социальным обслуживанием семей на государственном уровне. Данная деятельность исполняется специалистами по социальной работе с семьями разного профиля. Работа с ними должная быть нацелена на преодоление ежедневных трудностей, закрепление и развитие положительных внутрисемейных взаимоотношений и восстановление внутренних ресурсов.

Исследованием семейной проблематики стали труды Е.Г. Азарова, Т.А. Бодрова, Т.В. Власова, О.В. Голенкова, Ю.А. Грухина, А.Н. Гусарова, Р.И. Ерусланова, Д.И. Зелинской, Т.С. Зубкова, Н.А. Казибекова, С.И. Кувшинова, М.Я. Руднева, П.Д. Павленок, Э.М. Пицхелаури, В.С. Пшеничникова, П.Н. Тамерланова, Е.И. Холостова.

Практика профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузах, которая не обеспечивает формирования у них необходимых умений и опыта осуществления взаимодействия с семьями, и является причиной такого положения.

Проведенный анализ целей, содержания учебных планов и программ, методов педагогического образования позволяет утверждать, что главная причина

низкой готовности выпускников педвузов к взаимодействию с семьями – отсутствие адекватной системы подготовки к ней и недостаточное количество часов по данной дисциплине.

Т.В. Кротовой доказано, что в основе взаимодействия родителя и педагога лежит непосредственное общение, установление контакта, которое предоставляет немало преимуществ, таких как возможность индивидуального подхода, стабильность взаимодействия, непосредственность, наличие «обратной связи». Следовательно, именно установление контактов и педагогическое просвещение родителей через общение должно стать одним из основных направлений совершенствования работы социальных педагогов [1].

Анализ учебных программ подготовки студентов – будущих социальных педагогов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) образовательной программы «Социальная педагогика», с точки зрения наличия в учебных планах дисциплин, решающих задачу подготовки студентов к взаимодействию с семьей, показал, что их немного.

Основываясь на учебной программе подготовки студентов-педагогов можно выделить всего одну дисциплин, направленную на их обучение для работы с семьей – дисциплина «Семейная педагогика». Курс «Семейная педагогика» рассматривает общие теоретические вопросы: тенденции развития современной семьи, приоритет семейного воспитания, особенности воспитательного потенциала, специфика семейного воспитания, механизмы воспитания, подходы к взаимодействию детского сада и семьи в современных условиях. Т.А. Куликова считает, что данный курс должен иметь аксиологическую направленность, выражающуюся в трансляции студентам семейного воспитания, ценности семьи [2]. Важным является влияние теоретических знаний на ценностные отношения учащихся, формирование мотивации на конструктивное сотрудничество с родителями в интересах ребенка.

Курс не рассчитан на углубленное изучение разнообразных трудностей семейного воспитания. Социальному педагогу необходимо, прежде всего, разобраться в противоречиях, возникающих внутри института водительства, с тем, чтобы в практической деятельности содействовать оптимизации воспитательного потенциала семьи.

Будущий социальный педагог должен овладеть навыками работы с семьями различных категорий, в том числе:

1) многодетные семьи;
2) многодетные семьи с ребенком-инвалидом;
3) неполные семьи (потеря кормильца, развод);
4) одинокие матери;
5) опекунские, приемные семьи;
6) малообеспеченные семьи;
7) выпускники интернатных учреждений;
8) малообеспеченные семьи.

Многодетные семьи имеют все шансы столкнуться как со специфичными трудностями, так и с общими, характерными для любой семьи. Главная проблема многодетной семьи – материальная, например, рождение нового ребенка стремительно уменьшает заработок семьи [3, с. 293]. Большая доля других проблем многодетных семей появляется по причине трудного материального положения. Эти трудности могут быть связаны со здоровьем, с качеством получения образования, жильем, эмоциональным состоянием и другими.

Многодетные семьи в отличие от других типов семей характеризуются общественной непостоянностью и завышенным финансовым бременем. Это именуется социально-педагогическим феноменом.

Обстановка социального кризиса для многодетных семей является залогом прочности общества при условии действенного выполнения всех общественных и образовательных функций: в первую очередь образовательных, репродуктивных, финансовых, коммуникативных и др.

Ещё одной важной проблемой считается то, что нуждающиеся семьи недостаточно информированы о мерах помощи, которые предоставляет для них государство, нередко они имеют заявительный характер. При этом малоимущие семьи более слабо информированы, чем семьи с большим уровнем достатка.

Казибекова З.М. выделяет проблему трудоустройства родителей. Она проявляется в том, что таких родителей не всегда берут на работу. Ведь женщины часто будут отсутствовать в связи с болезнью детей. Та же проблема вызвана низким образовательным потенциалом родителей и уровнем их активности [4, с. 18].

Уязвимость членов многодетных семей для рынка труда в значимой степени обоснована их сравнительно невысоким образовательным потенциалом и отсутствием профессиональной подготовки.

Кроме всего остального, эти семьи имеют трудный психологический климат: степень взаимопонимания с родителями недооценена, и в то же время повышена необходимость в родительской помощи. Многодетная семья имеет значительно меньше возможностей, чтобы удовлетворить потребности и интересы детей, которым уделяется очень мало времени по сравнению с семьями, где всего один ребенок. Это, естественно, негативно сказывается на его психологическом развитии. Большая доля многодетных семей живет на гране бедности.

Рудневой М.Я. подчеркивается проблема взаимоотношений между детьми, детьми и родителями, родителями между собой. В основном дети в многодетной семье находятся под пристальным вниманием и контролируются взрослыми. Они имеют меньше свободы в принятии различных решений, в своих поступках. Это приводит к тому, что они становятся замкнутыми, стеснительными [5, с. 112].

Ещё одна очень важная проблема, о которой стоит упомянуть, это проблема досуга и отдыха для многодетных семей. В современном мире индустрия детского досуга и отдыха основывается на платных услугах. Конечно, это отражается на детях из малообеспеченных семей, какими нередко являются многодетные семьи. В центрах помощи семье и детям организовывают досуг детей на бесплатной основе, что является большим преимуществом для таких семей.

Как и в других семьях, воспитание детей является ключевым вопросом. Здесь основное внимание уделяется морально-психологической атмосфере семьи, уровню культуры и воспитания родителей, их социальному статусу и сфере семейных интересов. Эта проблема достаточно сложная, потому что не все родители имеют определенные образовательные навыки и не могут чувствовать и определять желания своего ребенка.

Многодетная семья, в особенности неполная, часто сталкивается с высоким уровнем детской безнадзорности. Дети из таких семей значительную часть свободного времени находятся на улице и предоставлены самим себе [6].

Они часто имеют заниженную самооценку из-за того, что воспринимают себя частью огромного коллектива и мало задумываются о своей ценности. Этот факт значительно осложняет процесс социализации и мешает дальнейшей жизни ребенка. Подростковый возраст может обернуться гиперкомпенсацией: ребенок начинает самоутверждаться различными разрешенными и запрещенными способами, доказывать свою уникальность. Даже если многодетная семья имеет очень большую квартиру, как детям, так и взрослым может не хватать уединения, возможностей спокойно посидеть, побыть наедине с собой и своими мыслями.

Как и в других семьях, воспитание детей в многодетной семье стоит на первом месте. Однако в многодетной семье особое внимание уделяется созданию морально-психологической атмосферы, уровня культуры и развития родителей, их социальному статусу в обществе и сфере сложившихся семейных интересов.

Деятельность социального педагога с семьёй включает в себя три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, посредническую, психологическую.

Социальный педагог выполняет три функции. Они используются при работе с семьёй:

Советник. Советник должен доносить до родителей информацию, которая говорит о том, что важно взаимодействовать с детьми. Также обязанностью этой роли является разработка педагогических советов по воспитанию ребёнка, предложение методик воспитания, информирование о специфике этапов развития ребёнка и особенностях каждого из этапов в отдельности.

Консультант. Данная роль требует качественных юридических знаний. Он проводит консультации, раскрывая особенности семейного законодательства. Роль предполагает более узкую и индивидуальную работу с семьёй. Нужно рассказывать о способах создания таких условий, при которых развитие ребёнка будет правильным и грамотным, также он предлагает конкретные методы для решения проблем в неблагополучных семьях.

Защитник. Данная роль предполагает работу с максимально запущенной ситуацией. Призван защищать права ребёнка в том случае, если у родителей наблюдается полная деградация личности, неадекватное поведение в связи с алкоголизмом, наркоманией, жестоким отношением к детям, наблюдается полная разруха в быту. Из такого состояния родителей вытекают проблемы человеческого отношения к детям, что ставит жизнь ребёнка под угрозу. Одной из основных форм работы социального педагога с семьёй является социальный патронаж.

Таким образом, семьи имеют как общие, так и специфические социальные проблемы. Дети из различных неблагополучных семей часто характеризуются низкой самооценкой, слабым здоровьем, низким психологическим возрастом, что негативно влияет на их будущее. Для того чтобы будущего социального педагога подготовить к конструктивному взаимодействию с семьями, необходимо в процессе профессиональной подготовки усиливать теоретическую и практическую составляющую [7 – 9], показывать эту специфику как в процессе обучения, так и в ходе закрепления полученных знаний в условиях педагогической практики при работе с реальными семьями.

Библиографический список

1. Кротова Т.В. *Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
2. Куликова Т.А. *Семейная педагогика и домашнее воспитание*: учебник. Москва: Академия, 2013.
3. *Социология в современном мире: наука, образование, творчество*. 2016; № 1: 300 – 302.
4. Казибекова Н.А., Исмиева З.М., Агасиева М.Н. Анализ проблем многодетных семей в современный период. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* 2015; № 3: 101 – 104.
5. Павленок П.Д., Руднева М.Я. *Технологии социальной работы с различными группами населения*: учебное пособие. Москва, 2019.

6. Асильдерова М.М. Риски и проблемы социализации детей в современной семье. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 270 – 272.
7. Уварова Н.Н., Широкова Л.В., Буркова М.А. Готовность российского общества к реализации инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 337 – 340.
8. Уварова Н.Н. Организация патриотического воспитания студенческой молодёжи на основе традиций региона. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 340 – 342.
9. Гучмазов А.Т., Уварова Н.Н. Профилактика девиантного поведения студентов в современных социокультурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 246 – 248.

References

1. Krotova T.V. *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sfere obscheniya s roditelyami vospitannikov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
2. Kulikova T.A. *Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie*: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2013.
3. *Sociologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorchestvo*. 2016; № 1: 300 – 302.
4. Kazibekova N.A., Ismieva Z.M., Agasieva M.N. Analiz problem mnogodetnyh semej v sovremennyj period. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 3: 101 – 104.
5. Pavlenok P.D., Rudneva M.Ya. *Tehnologii social'noj raboty s razlichnymi gruppami naseleniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2019.
6. Asil'derova M.M. Riski i problemy socializacii detej v sovremennoj sem'e. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 270 – 272.
7. Uvarova N.N., Shirokova L.V., Burkova M.A. Gotovnost' rossijskogo obschestva k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 337 – 340.
8. Uvarova N.N. Organizaciya patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi na osnove tradicij regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 340 – 342.
9. Guchmazov A.T., Uvarova N.N. Profilaktika deviantnogo povedeniya studentov v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 246 – 248.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-358-360

Glushkov V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Siberian State University of Communication Line (Novosibirsk, Russia), E-mail: valerii-glushkov@mail.ru*
Anufrieva Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Siberian State University of Communication Line (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru*

ESTIMATION OF PROBABILISTIC LOSSES OF PRODUCTIVITY OF A TEACHER'S WORK. The article discusses the possibility of assessing the productivity of a teacher. The dependence of the indicator on the level of competence of the teacher, the composition of students in the presence of risks of different nature are shown. In the structure of the educational space, authors distinguish three groups of risks – psycho-pedagogical, socio-pedagogical, socio-psychological, which are related to the probabilistic laws of the functioning of the system of continuing education itself. An approach to assessing the productivity of a teacher's work, taking into account probabilistic losses, is proposed. Current trends in the development of engineering education show that the quality of training of specialists depends on the completeness and effectiveness of the teacher's realization of professional functions and vocational and pedagogical culture. The article considers the importance of readiness for possible risks in the work of a manager and a teacher, as well as the ability to assess their productivity of pedagogical work in the context of innovations in education.

Key words: **information, competence, risks, educational space, productivity of pedagogical work.**

В.Ф. Глушков, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: valerii-glushkov@mail.ru*
Ю.В. Ануфриева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru*

ОЦЕНКА ВЕРОЯТНОСТНЫХ ПОТЕРЬ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

В статье рассматривается вопрос о возможности оценки продуктивности работы преподавателя. Показана зависимость показателя от уровня компетентности преподавателя, состава обучающихся при наличии рисков различной природы. В структуре образовательного пространства авторами выделяются три группы рисков: психолого-педагогические; социально-педагогические; социально-психологические, которые связанны с вероятностными законами функционирования самой системы непрерывного образования. Предложен подход оценки продуктивности труда педагога с учетом вероятностных потерь. Современные тенденции развития инженерного образования показывают, что качество подготовки специалистов зависит от полноты и эффективности реализации преподавателем своих профессиональных функций и профессионально-педагогической культуры. Рассматривается важность готовности к возможным рискам в работе руководителя и педагога, а также способности оценить их продуктивность педагогического труда в условиях инноваций в образовании.

Ключевые слова: **информация, компетентность, риски, образовательное пространство, продуктивность педагогического труда.**

Любой образовательный процесс неразрывно связан с передачей, приемом, преобразованием различной информации. Эффективность такого процесса в значительной степени зависит от готовности педагога к работе с информацией, в том числе в режиме возникновения различных неопределенностей, неожиданностей. Природа неопределенностей весьма разнообразна и неоднозначна и связана как с уровнем квалификации преподавателя, так и с составом обучающихся. Подобные неожиданности снижают эффективность учебного процесса, вызывают у преподавателя состояние тревоги, неопределенности в дальнейших действиях. Таким образом, можно утверждать, что учебный процесс сопряжен с рисками различного происхождения, связанными с вероятностными законами функционирования самой системы непрерывного образования. По существу, можно говорить и о значимости информации в образовательном пространстве, которая включает меру неопределенности, степень связанности информации, усваиваемой обучающимися.

В силу наличия вероятностных законов в образовательном процессе определим показатель S_{u} как часть невозобновляемой потери продуктивности работы педагога [1],

$$S_{\text{u}} = \frac{p_0 - p}{p} = 1 - e^{-\alpha\gamma}, \quad (1)$$

где – p_0 максимальная продуктивность педагогического труда, α – интегральная оценка компетенций педагога,

γ – уровень риска.

В структуре образовательного пространства мы различаем три группы рисков: психолого-педагогические; социально-педагогические; социально-психологические.

Группу социально-психологических рисков образуют региональные особенности и традиции, социальный опыт обучаемых, стереотипы и действия обучаемых, потребности и уровни развития обучаемых.

Психолого-педагогические риски: степень готовности к обучению и развитию; индивидуально-типологические особенности обучаемых; особенности обучаемых; уровни психологического развития; коммуникативные отношения.

Группа социально-педагогических рисков связана с уровнем усвоения обучаемыми социальных норм и требований, с наличием социальных условий для воспитания и развития, с видом, структурой и кадровым составом образовательного учреждения [1].

Совокупность этих составляющих определяет общий уровень рисков, без которых невозможно инновационное развитие системы непрерывного образования.

На рис. 1, 2 представлены графики $S_{\text{u}} = f(\gamma)$; $\alpha = \text{const}$; $S_{\text{u}} = f(\alpha)$; $\gamma = \text{const}$. Из уравнения (1) следует, что изменение энтропии определяется

$$\Delta S = S_2 - S_1 = (\alpha\Delta\gamma + \gamma\Delta\alpha) \cdot e^{-\alpha\gamma} \quad (2)$$

$\Delta\gamma$ – изменение уровня риска,

$\Delta\alpha$ – изменение интегрального показателя компетенции педагога.

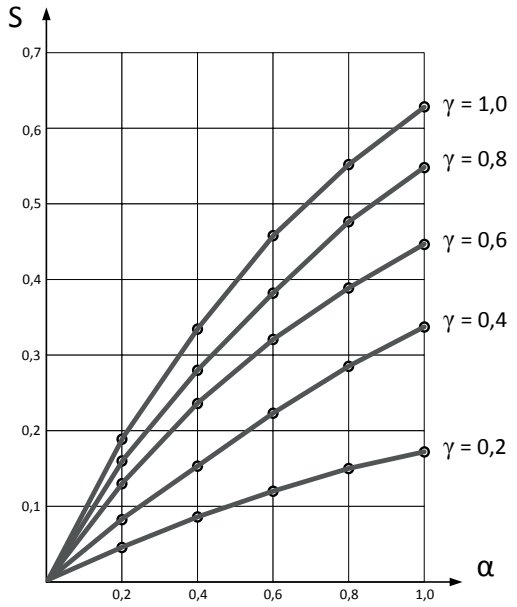


Рис. 1. Зависимость показателя неэффективности S_U от уровня риска при различных значениях компетенции

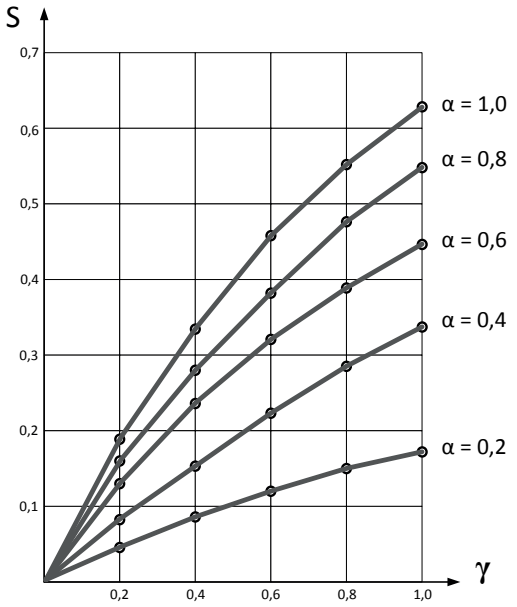


Рис. 2. Зависимость показателя неэффективности Su от величины компетенций α

Эти зависимости позволяют дать численную оценку продуктивности образовательного процесса, в том числе в условиях возможных изменений рисков.

Так, педагоги с оптимальным уровнем готовности к риску имеют обратную связь с учащимися при выполнении учебной работы, используют методы, адекватные целям обучения в ситуации возникающей неопределенности.

Для оценки характеристики профессиональной деятельности педагога в рамках уравнения (1) задается численный интервал значений – α_i, характеризующих уровни педагогических компетенций: проектировочного, организационного, познавательного, исследовательского, коммуникативного [2].

Определяя S_U в образовательном пространстве, важно установить, какие понятия образуют уровни рисков. Как полагаем, можно опираться на инструментальные и терминальные ценности, указываемые при тестировании обучающихся с дальнейшим вычислением уровней сформированности ценностных ориентаций: высокий, средний, низкий. В качестве первого приближения в группу психолого-педагогических рисков можно включить следующие ценности: образованность, честность, самоконтроль, ответственность, коммуникативность.

Группу социально-педагогических рисков образуют следующие составляющие: наличие хороших и верных друзей, непримиримость к недостаткам в себе и других, продуктивность, развлечения. Социально-психологические риски образуют ценности такие ценности, как любовь, здоровье, толерантность, общественное призвание. Перечисленные ценности могут служить первичной основой для изучения всей проблематики оценки продуктивности педагогического труда.

Пример уровней сформированности ценностных ориентаций учащихся школ в группе психолого-педагогических рисков приведен в табл. 1.

Таблица 1

Данные по группе социально-педагогических рисков

Ценности	Уровни сформированности ценностных ориентаций	Величина показателя, %	
		10 кл.	11 кл.
образованность	высокий	41,4	43
	средний	19	25
	низкий	39,6	32
честность	высокий	24	31
	средний	10	22
	низкий	66	47
ответственность	высокий	62,1	62
	средний	12,1	15
	низкий	26,8	23

Полученные нами данные по уровням сформированности ценностных ориентаций позволяют сделать следующий оценочный вывод: психолого-педагогические риски принимаются $\gamma \le 0{,}2$ / 20%, если уровни ценностных ориентаций не менее 65% (высокий и средний); при уровне сформированности 40% $\gamma = 0{,}4$; при 30% $\gamma = 0{,}6$.

Социально-педагогические риски принимаются: $\gamma \le 0{,}2$ / 20%, если уровни сформированности не менее 50%; при 40% $\gamma \ge 0{,}4$; при 20% $\gamma \ge 0{,}6$.

Социально-психологические риски: $\gamma \le 0{,}2$ при уровне сформированности не менее 50%; при уровне 40% $\gamma = 0{,}4$; при 20% $\gamma = 0{,}3$.

Определив γ_i по каждой группе рисков, выделяют среднее значение, которое используется в оценке Su. Приведенные показатели, несомненно, являются оценочными и требуют дальнейших исследований.

Существенным моментом в рассматриваемой проблеме является определение α, показателя квалификации педагога, уровня его компетенций. Один из возможных подходов – использование данных анкеты «Преподаватель глазами студентов (обучающихся)». В анкете студенты оценивают преподавателя по девяти позициям с определением среднего балла. На графике 1 приведено предлагаемое распределение величины α в зависимости от величины *в* (средний балл).

В опубликованных работах компетенции преподавателя распределяются по четырем уровням: репродуктивный (компетенции, характеризующие человека как личность, обеспечивающие ее деятельность во взаимодействии с социальной средой), концептуальный (компетенции профессиональные и ценностно-смысловые ориентации в мире: здоровьесбережения, социального взаимодействия в коллективе и обществе), продуктивный и интерактивный [3].

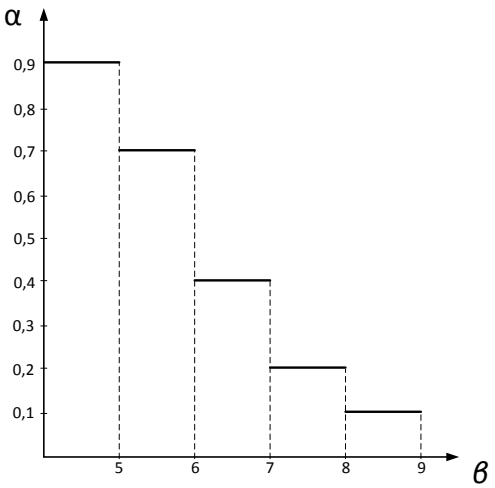


График 1. Распределение α в зависимости от балла *в*

Наш анализ современных тенденций развития инженерного образования показывает, что качество подготовки специалистов зависит от полноты и эффективности реализации преподавателем своих профессиональных функций и профессионально-педагогической культуры.



Рис. 2. Алгоритм действий по определению величины вероятностных потерь

По нашему мнению, управление формированием личности в ходе образовательного процесса – это деятельность по обеспечению закономерной этапности смены стадий и состояний развития обучающегося в системе непрерывного образования. Это звено, определяющее упорядоченность и результативность процесса становления обучающегося на основе выбора системы ценностей и формирования их ценностных ориентаций.

Важнейшим фактором для педагога является понимание того, что «ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного», «ценностные ориентации студентов как необходимый компонент их жизненного самоопределения, выражающийся в ценностном выборе ведущей научной идеи, образа гражданина, проектирования себя как гражданина и профессионала» [4].

Проблема информатизации ставит вопрос об информационной культуре обучающихся, их готовности к эффективному поиску достоверной связанной информации, практического ее использования. Так, в работе [5] в качестве профессионально важных качеств специалистов, преподавателей обозначены следующие: оперативное мышление, наглядно-образное мышление, аналитическое мышление, выдержка и самостоятельность, долговременная память.

Следует еще определить, как можно практически учитывать эти важные качества преподавателей в общей оценке величины S_U .

Градацию уровней рисков можно приблизительно разделить на две группы:

1) недопустимые $S_u > 0,3$ (30%) $\alpha > 0,5$;

2) оправданные $S_u \leq 0,3$ (30%) $\alpha \leq 0,2$.

Уровни компетенций педагога: высокий $\alpha \leq 0,3$; средний $0,4 \leq \alpha \leq 0,5$; низкий $\alpha > 0,5$.

На рис. 2 приведен возможный алгоритм вычисления вероятностных потерь продуктивности педагогического труда.

Несомненно, предложенный подход оценки продуктивности труда педагога с учетом вероятностных потерь требует дальнейшего изучения. Однако руководитель, педагог должен быть не только готовым к возможным рискам в работе, но и способным их оценить в условиях инноваций в образовании.

Библиографический список

1. Ануфриева Ю.В. Структура ценностей студентов экономического профиля и педагогические риски. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1-62: 37 – 41.
2. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Пространство педагогических рисков. *Научное мнение*. 2015; № 10-2: 31 – 35.
3. Ануфриева Ю.В. *Аксиологические основы научно-методической поддержки профессионального самоопределения будущих специалистов в системе «школа-вуз»*. Диссертация … доктора педагогических наук. Омск: 2019: 220 – 223.
4. Ануфриева Ю.В. Процесс педагогического менеджмента подготовки экономических кадров в образовательной системе «школа – вуз – производство – бизнес». *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 2 (45): 75 – 80.
5. Антропов В.А., Киселева Н.Н., Нестеров В.А. *Система управления качеством подготовки специалистов в отраслевом высшем учебном заведении*. РАН: ВИНИТИ. Москва, 2007.

References

1. Anufrieva Yu.V. Struktura cennostej studentov `ekonomicheskogo profilya i pedagogicheskie riski. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1-62: 37 – 41.
2. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Prostranstvo pedagogicheskih riskov. *Nauchnoe mnenie*. 2015; № 10-2: 31 – 35.
3. Anufrieva Yu.V. *Aksiologicheskie osnovy nauchno-metodicheskoj podderzhki professional'nogo samoopredeleniya buduschih specialistov v sisteme «shkola-vuz»*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Omsk: 2019: 220 – 223.
4. Anufrieva Yu.V. Process pedagogicheskogo menedzhmenta podgotovki `ekonomicheskih kadrov v obrazovatel'noj sisteme «shkola – vuz – proizvodstvo – biznes». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 2 (45): 75 – 80.
5. Antropov V.A., Kiseleva N.N., Nesterov V.A. *Sistema upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v otraslevom vysshem uchebnom zavedenii*. RAN: VINITI. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-360-362

Velichkina O.V., *senior lecturer, Krasnodar State University of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: olga_velichkina@mail.ru*

HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN TV INDUSTRY FOR ORGANIZATIONAL AND CREATIVE ACTIVITIES. The article deals with the task to train future specialists of TV industry to conduct organizational and creative activities. The degree of the problem development is updated, the time frame for the development of the studied phenomenon is determined. All the accumulated information is analyzed in the corresponding system of scientific knowledge. The periodization of training of future TV specialists to fulfill organizational and creative activities is associated with the television industry emerging and shaping up. The periodization is divided into three stages: 1950–1991, 1991–2015, 2015–2021. The author gives a description of each period, using such aspects as the development of the television industry, the features of the training system for TV specialists, the study of the problem of organizational and creative activity in science. The conducted research has shown that the basics of this work are insufficiently studied, and there is a lack of pedagogical experience in this direction. The genesis of the examined problem allows to confirm the relevance of the chosen research topic, to identify productive ideas of foreign and Russian scientists that contribute to the author's justification concerning the effective training of future TV specialists for organizational and creative activities.

Key words: **specialist, television industry, TV industry, professional training, organizational and creative activity, historiography.**

***О.В. Величкина**, ст. преп., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: olga_velichkina@mail.ru*

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается становление проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, актуализирована степень ее разработанности, определены временные рамки развития исследуемого феномена и проведен анализ накопленной информации в соответствующей системе научного знания. Периодизация подготовки будущих специалистов телеиндустрии к организационно-творческой деятельности связана с формированием телевидения как отрасли и делится на три этапа: 1950 – 1991 гг., 1991 – 2015 гг., 2015 – 2021 гг. Характеристику каждому периоду автор дает, опираясь на такие аспекты, как развитие телевизионной индустрии, особенности системы подготовки кадров для телевидения, исследование проблемы организационно-творческой деятельности в науке. Проведенное исследование показало, что сущность организационно-творческой деятельности специалистов телевизионной индустрии изучена недостаточно, отмечается дефицит педагогического опыта в этом направлении. Генезис исследуемой проблемы позволил подтвердить актуальность выбранной темы, выявить продуктивные идеи зарубежных и отечественных ученых, способствующие обоснованию авторских предложений по эффективной подготовке будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности.

Ключевые слова: **специалист, телевизионная индустрия, профессиональная подготовка, организационно-творческая деятельность, историография.**

Производство сложных телевизионных проектов в условиях отраслевой сингулярности и высококонкурентной среды, в рамках модернизации телевизионной индустрии и развития медиарынка предъявляет к специалистам телеиндустрии требования, связанные с мультизадачностью, умением совмещать различные виды профессиональных компетенций. Продуктивным в этом плане представляется осуществление организационно-творческой деятельности, что обусловлено спецификой создания телепрограмм и позволяет оптимизировать процесс производства медиаконтента, повысить его качество и экономическую рентабельность. Следовательно, выпускник вуза, будущий специалист телевизионной индустрии, должен уметь не только решать узкоспециализированные вопросы, но и обладать способностью и готовностью решать профессиональные проблемы в рамках организационно-творческой деятельности.

Запрос на профессиональную подготовку кадров для телевидения появился в 40 – 50 годы прошлого столетия в период становления телевизионной индустрии. Однако потребовалось время для определения специфики телевизионного производства, выявления наиболее эффективных видов деятельности в этой сфере, что затрудняло оперативную разработку учебных программ и качественную подготовку будущих сотрудников телевидения. Учитывая этапы развития телевидения, изменения в общественной и социально-экономической жизни России, интерес ученых к разработке направлений, связанных с телеиндустрией и смежными сферами, можно выделить три основных этапа в становлении проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности: 1) 1950 – 1991 годы, 2) 1991 – 2015 годы, 3) 2015 – 2021 годы.

Характеристика каждого периода, позволяющая проанализировать исследуемый феномен в историческом контексте, строится с учетом следующих аспектов: развития телеиндустрии, системы подготовки кадров, исследования проблемы организационно-творческой деятельности в науке.

Первый этап (с 1950 по 1991 годы) характеризуется масштабным строительством телевизионных сетей в России и за рубежом – из технологического эксперимента телевидение превращается во влиятельное средство массовой информации со своей художественно-изобразительной спецификой, зарождаются и развиваются телевизионные жанры, выявляются требования, предъявляемые к специалистам телевизионной индустрии, формируется телевизионная культура. До смены государственного строя телевидение в СССР представляло собой структуру, контролируемую властью, с бюджетным финансированием и цензурированием содержательной части.

Система подготовки специалистов телевизионной индустрии на начальном этапе работы телевидения строилась на практике обучения сотрудников для радио, печатных СМИ, театра и кино. Острая нехватка профессиональных кадров в этот период отмечается многими исследователями, в частности В.Г. Маковеев пишет: «Для перехода на телевещание в новых условиях, то есть со стандартами высокой комфортности (для зрителей!), похоже, есть уже все: деньги, научные идеи, технические разработки, но явно не хватает людей, способных в массовом порядке производить программные материалы высокого качества» [1]. Для решения этой проблемы в нескольких вузах страны создаются специализированные кафедры. В Московском электротехническом институте связи, Санкт-Петербургском институте кино и телевидения на базе научно-исследовательских лабораторий в формате проектной работы первыми начали готовить инженеров и технических специалистов для телевидения, позже стали добавляться творческие и гуманитарные направления, дополняя и обогащая друг друга. В конце 50-х прошлого столетия в государственных университетах Москвы и Ленинграда открываются кафедры телевидения и радиовещания, в 70-е годы создается Всесоюзный институт повышения квалификации, где сотрудники телевидения могли пройти переподготовку. Значительный вклад в развитие системы профессиональной подготовки кадров для телевидения внесли исследователи индустрии, стоявшие у истоков ее создания, такие как Р.А. Борецкий, В.В. Егоров, Я.Н. Засурский, С.А. Муратов, А.Я. Юровский и др.

Программы подготовки специалистов для телевизионной индустрии в этот период не ставили целью формирование готовности к организационно-творческой деятельности, что связано с отсутствием социального заказа и особенностями функционирования телевидения в СССР, когда решения о создании и содержании телевизионных передач принимались не сотрудниками телестудий, а партийным руководством страны. Тем не менее стоит отметить исследования, проводимые в рамках изучения организационно-творческой деятельности в различных сферах жизни человека. Так, в 1950 – 1960 годы активен интерес к организационной деятельности с точки зрения управления в экономике, популярно такое направление, как кибернетическое моделирование, но рассматриваются и другие теории – правовые, социально-психологические, подчеркивается эффективность их комплексного использования. Польский ученый Е. Старосьцяк писал: «Некоторые воображают, что науки об организации и руководстве имеют целью составить как бы катехизис определенных рецептов: как нужно организовывать, как нужно действовать, чтобы организация и деятельность были как можно исправнее, и что именно в этом заключается практичность наших наук. Но это, конечно, явное недоразумение. Невозможно дать такой свод конкретных советов. Невозможно потому, что каждое учреждение в каждый определенный момент работает в иных условиях» [2]. На базе ведущих научных лабораторий СССР в 80 – 90-е годы ученые МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского института народного хозяйства им. Г.В. Плехованова, Ленинградского финансово-экономического института им. Н.А. Вознесенского продолжали изучать вопросы науки управления, активно публиковались профильные издания.

За рубежом изучение организационной деятельности человека на производстве также велось в нескольких направлениях: школа научного управления (идеолог Ф. Тейлор), школа классического или административного управления (А. Файоль), школа человеческих отношений (Э. Мэйо), школа поведенческих наук (теории Маслоу, Портера, Врума и др.).

Теории творчества 20 века базируются на обширных исследованиях предыдущих эпох. В 50-е годы Дж. Келли предложил когнитивную теорию творчества, в конце 60-х С. Медник предлагает ассоциативную теорию творчества, в 70-е Э. Тейлор вводит понятие «трансактуализация», в 80-е годы А.В. Анисимов описывает рекусивную модель творчества.

В целом исследование научных трудов в области организации и творчества в указанный период показало, что данные материалы не связаны с подготовкой специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, и она не являлась предметом специального изучение в профессиональном образовании. Таким образом, на первом этапе были созданы предпосылки и общенаучные основы становления проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, требующие развития и дальнейшего изучения.

Второй этап (с 1991 по 2015 годы) характеризуется серьезным скачком в развитии телевизионной индустрии и системе подготовки профессиональных кадров для телевидения. Смена государственного режима в России позволила расширить возможности производства телевизионных программ, появляются независимые, частные телестудии: «ВИД», «НТВ», «Петербург – 5 канал», «РенТВ» и другие. В стране растет количество телевизионных профессионалов, телевидение становится экономически выгодной сферой деятельности. С 2006 года начинается четкое разделение на государственное и коммерческое телевидение, между которыми идет интенсивная конкурентная борьба за зрителя и возникает необходимость объединения в медиахолдинги («ВГТРК», «Газпром Медиа», «Национальная Медиа Группа», «ЮТВ»). Меняются и подходы к производству телевизионных программ, повсеместное появление частных телестудий, внедрение новых технических средств создания телеконтента, открытие новых телеканалов повлияло на потребность в подготовке специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности. В конкурентной борьбе опыт сотруд-

ников телевидения, пришедших в индустрию 20 – 30 лет назад, не являлся преимуществом, так как зачастую не соответствовал требованиям времени. Назрела смена поколений специалистов телевизионной индустрии: больше не востребованы сотрудники, работающие с кинопленкой, наборщики текста на пишущей машинке, дикторы; однако требуются графические дизайнеры, режиссеры компьютерного монтажа, ведущие ток-шоу и т.п. Однако в вузах таких специалистов не готовили, профессиональные навыки новые сотрудники телевидения получали на практике. Причиной такой ситуации стала смена общественно-политического строя в стране, когда налаженная государственная система профессиональной подготовки кадров для СМИ была практически развалена. Однако в это же время стали создаваться частные образовательные учреждения, заполнявшие, с одной стороны, образовавшийся вакуум в профподготовке, с другой стороны, не гарантирующие качества обучения. Проблема обострялась и отсутствием координации работы между региональными и федеральными структурами, по словам В.В. Егорова, «часть работы с кадрами телевизионщиков отошла к регионам; а каждый из них действует здесь по-своему, выставляет свои требования к кадрам, зачастую совсем неоднозначные с точки зрения федеральных интересов и профессиональных критериев» [3]. К 2000-м годам вузы смогли перенастроить свою работу, пересмотрев систему профессиональной подготовки специалистов телевизионной индустрии, стали разрабатываться и внедрятся новые стандарты, начался поиск наиболее эффективных программ обучения. Так, институт повышения квалификации работников телевидения и радио строил работу, опираясь на два этапа подготовки: получение базового эстетического образования и периодическое повышение квалификации в связи с появлением новой телевизионной техники и технологий. Возникают и новые образовательные учреждения, например:

– Гуманитарный институт телевидения и радиовещания, основанный в 1994 году, опирающийся на практико-ориентированный подход в обучении, где профессиональные знания и навыки студенты получают, работая в составе съемочных групп как на собственной студии института, так и на федеральных и региональных телеканалах;

– Высшая школа (факультет) телевидения при МГУ им. М.В. Ломоносова (2008 год), созданная по инициативе крупнейших российских телеканалов, нуждающихся в квалифицированных кадрах с высшим профильным образованием. Обучение осуществляется в непосредственном контакте с крупнейшими медиахолдингами страны, где обучающиеся ежегодно проходят производственную практику;

– НОУ «Центр «Практика» в Нижнем Новгороде, реализующий образовательные программы для специалистов телевидения через краткосрочные курсы подготовки, включающие мастер-классы, лекции, семинары, практические занятия, тренинги, самостоятельные творческие задания [4].

Таким образом, период с 1991 по 2015 год стал ключевым в развитии системы обучения будущих специалистов телевизионной индустрии, отделения подготовки таких сотрудников появились в десятках вузах РФ, возникли частные учреждения, которые проводят долгосрочные и краткосрочные курсы повышения квалификации телевизионных кадров. Актуализируется в указанный период и проблема подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, что связано с запросом профессионального сообщества, однако системно ее решение в образовательной среде не было представлено, хотя данная проблематика продолжала развиваться в смежных сферах.

В конце 20 – начале 21 века происходит эволюция теорий организации, учеными разрабатываются такие концепции, как реинжиниринг, концепция внутренних рынков корпораций, теория альянсов, концепция экологически осознанного руководства [5]. Основными тенденциями в подходах к организационной деятельности в этот период становятся ориентация на способности всех участников рабочего процесса, атмосфера, способствующая раскрытию потенциала работающих и их удовлетворенности от работы, умение достигать согласованности и целостности. Вопросы самореализации личности нашли свое отражение и в теориях творчества конца 20 – начала 21 веков (К. Роджерс, А. Менегетти, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, и др.). Психология творчества изучалась в различных аспектах и представлена в концепциях творения и развития Я.А. Пономарева; сознания и личности К.А. Абульхановой; одаренности и практического мышления Б.М. Теплова; одаренности и креативности Д.Б. Богоявленской и др. Разрабатывается идея общей теории творчества в работах И.Е. Гарбер, А.А. Коблякова, С.Л. Маркова.

Таким образом, второй период (с 1991 по 2015 годы) характеризуется появлением новых систем телевещания, ростом телевизионного производства, что способствовало развитию системы профессионального обучения специалистов для телеиндустрии, актуализации проблемы подготовки таких специалистов к организационно-творческой деятельности.

На *третьем этапе* (с 2015 по 2021 годы) телевизионная индустрия переживает радикальную смену технологической парадигмы – переход к цифровому вещанию, доступность медиаоборудования, развитие сети Интернет серьезно меняет подход к процессу производства, распространению телепрограмм, содержательному выбору контента. Повышаются требования профессионального сообщества к квалификации специалистов телеиндустрии, которые сегодня должны обладать разнообразным спектром знаний и умений, в том числе в рамках организационно-творческой деятельности.

По данным исследования, проведенного специалистами Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, подготовка по специальностям, связанных с телеиндустрией, осуществляется в 28 высших учебных заведениях, подведомственных Министерству культуры Российской Федерации и в 39 иных высших учебных заведениях [6]. Особенностью современных образовательных программ подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии является их практикоориентированность: в большинстве случаев среди преподавателей вузов работают профессионалы, имеющие опыт работы на телевидении; руководители телевизионных СМИ являются членами попечительских советов факультетов, участвуют в разработке учебных программ и входят в состав членов комиссии государственной итоговой аттестации; производственная практика студентов проходит в стенах действующих телекомпаний.

Организационно-творческая деятельность как отдельный предмет исследования в указанный период рассматривается в работах авторов применительно к различным областям знаний: на примере работы руководителя любительским театром П.И. Козодоева, в изучении деятельности театров США Д.Г. Самитова, в рамках работы школы полного дня Н.О. Опариной и др. В производственной среде набирают обороты такие направления, как Agile и Scrum, усиливающие контроль над проектами и снижающие возможность возникновения рисковых ситуаций. Эти направления описаны в исследованиях и практических материалах С. Бринкера, С. Деннинга, М. Кона, Дж. Рассела, Дж. Сазерленда, Б. И. Вольфсона, Э. Литвиненко и других авторов. В исследованиях, посвященных феномену творчества на современном этапе, акцент с идейно-эстетического понимания переносится на его практическое применение в различных областях деятельности. В связи с этим творческая деятельность рассматривается в науке с теоретической и практической точек зрения во взаимосвязи с развитием способностей человека, его творческого мышления, креативности. Однако в каждом исследовании отражаются специфические черты организационно-творческой деятельности конкретного направления, которые носят индивидуальный характер и не могут быть ретранслированы на деятельность специалистов телевизионной индустрии.

Осуществленный в исследовании научно-исторический анализ показал, что самобытность становления телевизионной индустрии, особенность обучения кадров для телевидения, развитие научных и практических знаний в области организационно-творческой деятельности создали необходимые предпосылки для успешного решения проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии и обусловили ее актуальность именно в контексте организационно-творческой деятельности, о чем свидетельствует социальный заказ и научный интерес. Вывод, сделанный нами, заключается в том, что целью современного этапа является создание актуальной модели и выявление педагогических условий подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности на основе накопленного теоретического и практического материала.

Библиографический список

1. Маковеев В.Г. Чтобы уметь понимать ученых. *Имена*: сборник статей. Москва, 2009: 5 – 15.
2. Старосьцяк Е. *Элементы науки управления*. Москва, 1965.
3. Егоров В.В. Кадры для телевидения. *Высшее образование в России*. 2000; № 1: 32 – 39.
4. Зверева Н.В. *Школа тележурналиста.* Нижний Новгород, 2009.
5. Ружанская Л.С. *Теория организации:* учебное пособие. Екатеринбург, 2015.
6. Алексеева П.А., Будилов В.М., Данилов П.В. Анализ рынка подготовки кадров для сферы кино и телевидения в России. *Петербургский экономический журнал*. 2019; № 1: 103 – 117.

References

1. Makoveev V.G. Chtoby umet' ponimat' uchenyh. *Imena*: sbornik statej. Moskva, 2009: 5 – 15.
2. Staros'cyak E. *`Elementy nauki upravleniya*. Moskva, 1965.
3. Egorov V.V. Kadry dlya televideniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2000; № 1: 32 – 39.
4. Zvereva N.V. *Shkola telezhurnalista.* Nizhnij Novgorod, 2009.
5. Ruzhanskaya L.S. *Teoriya organizacii:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2015.
6. Alekseeva P.A., Budilov V.M., Danilov P.V. Analiz rynka podgotovki kadrov dlya sfery kino i televideniya v Rossii. *Peterburgskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2019; № 1: 103 – 117.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-363-366

***Lampatov V.V.**, Doctor of Sciences (Biology), Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: lvv-1964@mail.ru*
***Trukhacheva N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: tn10@mail.ru*
***Guseva A.V.**, senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: schannavac@mail.ru*
***Leskova S.S.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: leskova_sveta@mail.ru*
***Pupyrev N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: pnp57@mail.ru*

THE DIGITAL FUTURE – THE TRAINING OF DOCTORS AND PHARMACISTS. The article examines the importance of using digital technologies in learning, discusses the boundaries and potential of e-learning. Digital learning is currently attracting a lot of attention around the world. After the period of experimentation, trials and errors, e-learning is becoming an increasingly integral part in vocational training and continuing education, for school, higher education, and for getting further studies. Fundamental in this case is the thesis that the possibilities of digital learning become a reality only with the help of a holistic pedagogical and didactic concept. More relevant today than ever are discussions about education aimed at finding ways to improve the effectiveness of learning. In this regard, there is a need to use digital technologies in training.

Key words: **higher school, e-Learning, digital learning, medical education, informatization of education.**

***В.В. Лампатов**, д-р биол. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: lvv-1964@mail.ru*
***Н.В. Трухачева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: tn10@mail.ru*
***А.В. Гусева**, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: schannavac@mail.ru*
***С.С. Лескова**, канд. физ.-мат. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: leskova_sveta@mail.ru*
***Н.П. Пупырев**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: pnp57@mail.ru*

ЦИФРОВОЕ БУДУЩЕЕ – ОБУЧЕНИЕ ВРАЧЕЙ И ПРОВИЗОРОВ

В статье рассматриваются вопросы важности использования цифровых технологий в обучении, обсуждаются границы и потенциал электронного образования. Цифровое обучение в настоящее время во всем мире привлекает к себе большое внимание. После периода экспериментов, проб и ошибок электронное обучение становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки и непрерывного образования, обучения в школе, высшей школе, получения дополнительного образования. Основополагающим при этом представляется тезис о том, что возможности цифрового обучения становятся реальностью только с помощью целостной педагогико-дидактической концепции. Более актуальными сегодня, чем когда-либо, являются дискуссии об образовании, направленные на поиск путей повышения эффективности обучения. В этой связи возникает необходимость использования цифровых технологий в обучении.

Ключевые слова: **высшая школа, e-Learning, цифровое обучение, медицинское образование, информатизация образования.**

У российского населения растут базовые навыки в области компьютерных приложений и навыков работы в Интернете, но в целом цифровые знания распространены в основном в городской среде. Коллектив ППС АГМУ способствует формированию цифровой компетенции. Цифровая грамотность должна быть концептуальной частью общего образования и интегрирована в широкомасштабное образование этики и ценностей. Основополагающим при этом является тезис о том, что возможности цифрового обучения становятся реальностью только с помощью целостной педагогико-дидактической концепции. Одни понимают под e-Learning дистанционное обучение, другие считают, что дистанционное обучение – более узкое понятие, чем e-Learning.

Иногда e-Learning понимают лишь как обучение, построенное с использованием интернет-технологий. Специалисты ЮНЕСКО дали следующее определение, что «e-Learning – обучение с помощью Интернет и мультимедиа» [1]. Европейский комитет по e-Learning (EFQUEL) определил его как «использование новых мультимедийных технологий и интернет-технологий для улучшения качества обучения через облегчение доступа к ресурсам и услугам, а также обмен мыслями и сотрудничество в режиме реального времени» [2].

Некоторые зарубежные авторы различают два типа электронного обучения. Первый тип реализуется на основе компьютера с возможностями мультимедийных приложений (Computer-based Training, CBT). Второй тип обучения связан с веб-обучением (Web-Based Training, WBT). Однако сегодня очень редко e-Learning классифицируется исключительно как CBT или WBT. Чаще доминирует «смешанный тип обучения», который сочетает в себе элементы CBT и WBT с посещением учебной аудитории. Это так называемое «blended learning» [3; 4; 5; 8].

E-Learning описывают иногда общим термином – «все виды компьютерно-сетевой поддержки обучения, включая учебные среды, а также сложные симуляции и обучающие игры, имеющие когнитивную сложность, и способные предъявлять высокие требования к мультимедийным навыкам». В будущем эти навыки могут иметь большую ценность, например, когда компании станут обучать своих сотрудников компьютерным симуляторам, как это уже принято в авиации или военных областях высокого риска. Игры могут быть коммуникативными, помогающими понять, как работают цифровые технологии и основные алгоритмы, отмечает Шефер [11].

Резюмируя, можно сказать, что e-Learning относится ко всем формам обучения, в которых электронные или цифровые носители используются для представления, распространения и обработки учебного материала на основе дидактической системы по достижению поставленных целей обучения.

В последнее время появился новый вид электронного обучения – m-Learning (mobile learning), когда оно осуществляется через мобильные средства связи. Студенты могут обучаться, загрузив к себе на смартфон курс или подключившись к Интернету через GPRS. Использование вышеперечисленных цифровых носителей должно привести к сравнительно большему росту знаний, улучшению способности решать проблемы или способности к транскрипции [12]. Кроме того, у студентов проявляются положительные эффекты в таких сферах, как высокая мотивация (хотя и ограниченная по времени), повышение квалификации в области средств массовой информации, повышение самоконтроля, а также более сложная когнитивная обработка и хранение информации [13].

Важной задачей формирования у студентов положительной мотивации к использованию e-Learning, считает и Daniela Weber [17]. Внутренняя мотивация является, на ее взгляд, отправной точкой для успешного обучения и в области электронного обучения, где особенно важно, чтобы обучающиеся полностью завершали свои модули и оставались в состоянии эмоционально принять занятие.

Многих отечественных педагогов и родителей лозунги о «цифровизации» образования, скорее, пугают, чем вселяют надежды на его успешное применение. Тем не менее нужно признать, что независимо от нашего желания или нежелания элементы e-Learning завоевывают образовательное пространство многих стран и приносят свои положительные результаты. Конечно, нельзя не согласиться, что студенту комфортнее слушать лекции онлайн. Но образование – это не просто передача знаний. Это в первую очередь дискуссия, обсуждение различных концепций, применение знаний к определенным концепциям. И, на наш взгляд, за смешанным форматом обучения настоящее будущее. Новых подходов к системе образования требует кардинальная перестройка системы здравоохранения. Требуется и реформирование профессиональной подготовки провизоров.

Из-за введения режима самоизоляции традиционное образование вынуждено было перейти в онлайн-формат, это дало толчок развитию электронного обучения и общей цифровизации образования. Наш коллектив поставил перед собой задачу проанализировать ситуацию с дистанционным обучением, включающим электронное в рамках АГМУ. В течение нескольких лет проводятся исследования по внедрению электронного образования в обучение врачей и провизоров, что отражено в ряде статей нашего коллектива [8; 9; 17; 18].

Цель исследования. Целью нашего исследования является определение влияния средств электронного обучения на учебную деятельность студентов медицинского вуза и отношения студентов к организации обучения в дистанционном формате.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 103 студента 1 – 3 курсов, которые находились на дистанционном обучении в период с марта по январь 2020 года. Среди них 23 мужчины и 80 женщин. Студентов 1 курса – 23, 2 курса – 32, 3 курса – 48. Было организовано анонимное онлайн-анкетирование на платформе Moodle (https://do.asmu.ru/course/view.php?id=2977). Вопросы касались оценки дистанционного обучения, полезности использования отдельных возможностей электронного курса для обучения и проблем, связанных с данной формой обучения [14; 15].

Результаты. Переход на дистанционное обучение обусловил изменение всего образовательного процесса, так как обучение предметов происходило в удаленном формате. В целом большинство респондентов хорошо адаптировались к условиям дистанционного обучения (рис. 1).

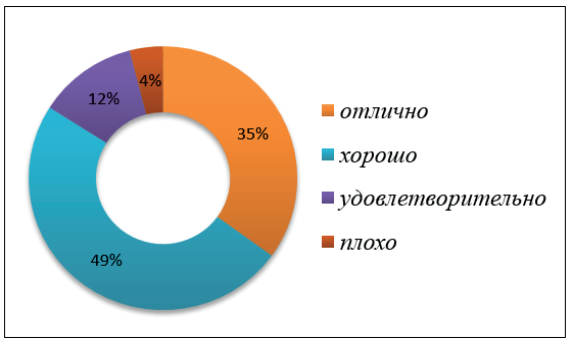


Рис. 1. Результаты адаптации к новым условиям дистанционного обучения

Также большая часть студентов практически не испытывали затруднений в период дистанционного обучения (рис. 2).

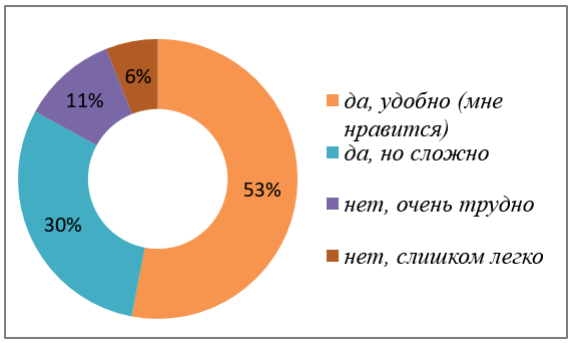


Рис. 2. Удобно ли Вам обучаться в дистанционном режиме?

Мнение студентов об уровне мотивации (рис. 3) при электронном обучении подтверждает наш тезис о том, что e-Learning необходимо сопровождать системой новых дидактических правил при разработке курсов.

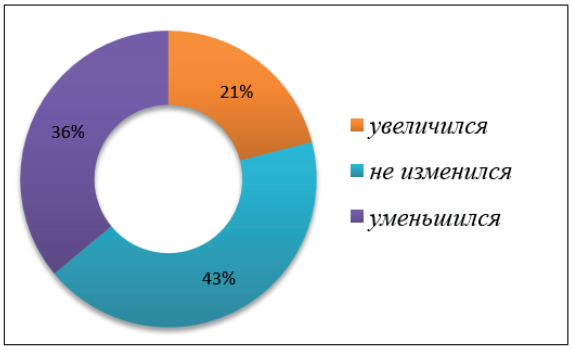


Рис. 3. Уровень мотивации студентов к обучению в дистанционной форме

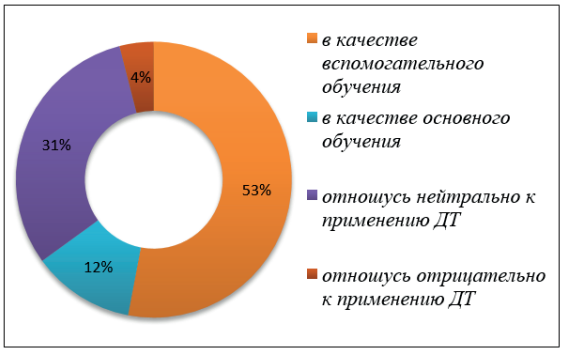


Рис. 4. Каким Вы видите дистанционное обучение в вузах?

На вопрос: «Какие дистанционные инструменты применяются в процессе Вашего обучения?» большая часть респондентов ответила, что преподаватели взаимодействовали с ними чаще всего в таких видах электронного курса, как учебная платформа Moodle, вебинары и Zoom-сессии.

Также исследование выявило, что большинство опрошенных студентов согласны с необходимостью использования электронных курсов в качестве вспомогательного обучения (рис. 4). Это подтверждает наше предположение, что за смешанным форматом обучения будущее.

По мнению опрошенных студентов, наибольшим преимуществом электронного обучения являются гибкость учебного процесса и возможность работать в комфортной среде (рис. 5).



Рис. 5. Какие преимущества электронного обучения на данный момент наиболее важны для Вас?

Сумма процентных показателей превышает 100%, поскольку была возможность выбирать несколько вариантов ответов.

В подтверждение нашего тезиса о важности (актуальности) такой формы электронного обучения, как m-Learning (mobile learning), студенты отметили, что мобильный телефон является наиболее популярным устройством (наряду с ноутбуком) (рис. 6).

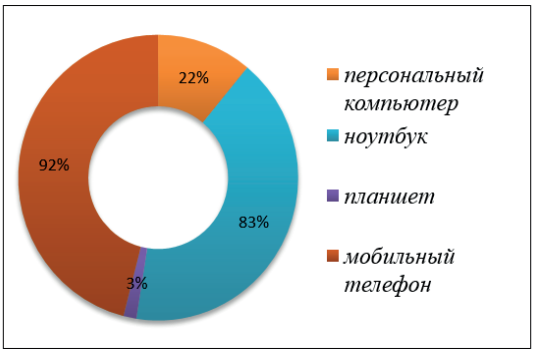


Рис. 6. Укажите, пожалуйста, какие типы устройств Вы используете для дистанционного обучения?

При постановке вопроса об использовании возможностей Zoom нами преследовалась цель выявить важность интерактивного метода обучения. Результаты опроса свидетельствуют о важности данного метода (рис. 7).

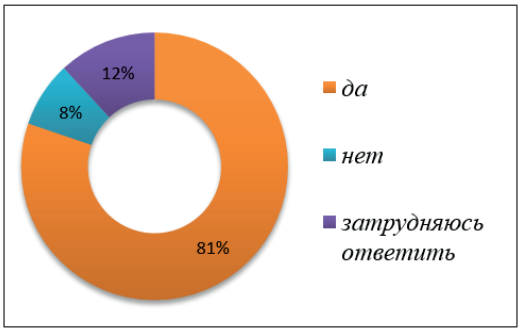


Рис. 7. Если Вы пользовались Zoom, то коллективная работа помогала Вам осмысливать изучаемый материал?

Анализируя ответы респондентов (рис. 8), с тревогой можно отметить тот факт, что 9% студентов имеют недостаточное знание ПК. В основном это студенты из Средней Азии. Отсутствие доступа к Интернету отметили

33% опрошенных. Технические перебои также мешали студентам в обучении (38%).



Рис. 8. С какими техническими проблемами Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?

Анкетирование показало, что мнение опрошенных студентов распределилось так, что трудно оценить динамику нагрузки на них. Возможно, это связано с тем, что в число респондентов входили первокурсники, у которых отсутствует опыт обучения в режиме реального времени (рис. 9).

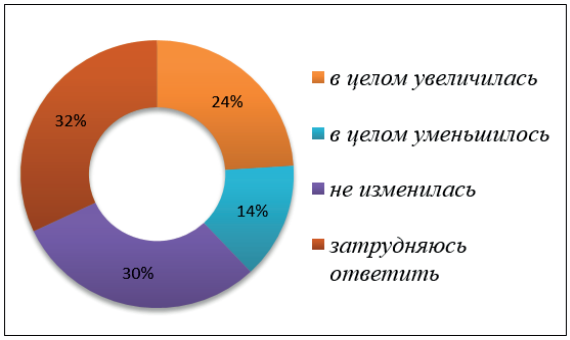


Рис. 9. Как изменилась учебная нагрузка на студентов в период карантина?

По мнению исследовательской группы, в первую очередь необходимо обратить внимание на затруднения студентов, связанные с техническими проблемы при работе в электронной среде.

Цифровая компетентность позволяет расширить индивидуальное продвижение за счет цифровых процессов обучения. Цифровизация образования позволяет использовать новые формы обучения и преподавания. Она меняет существующие профессии и генерирует новые, требует новых навыков и готовности к постоянному обучению. Происходящие в результате цифровизации изменения и проблемы для вузов являются фундаментальными и структурными и выходят далеко за рамки чисто технологических аспектов. Эти трудности охватывают все сферы деятельности высших учебных заведений. Мы хотим, чтобы высшие медицинские учебные заведения были еще лучше подготовлены к новым требованиям и, таким образом, соответствовали лидерам цифровой трансформации. Для этого должны быть использованы более эффективно возможности для преподавания, обучения и исследований. При этом мы хотим поддерживать цифровизацию во всех сферах деятельности – преподавании, исследованиях, продвижении научного образования, повышении квалификации, передаче, инновациях, управлении. Высшие учебные заведения должны использовать потенциал цифровизации для их обновления и стать лидерами мобилизующего влияния на всю систему высшего образования. Нам необходимо повысить прозрачность широкого спектра услуг по обучению и переподготовке, улучшить информационные и консалтинговые возможности ИТ-специалистов, связать узкие платформы и базы данных, применить подходы к стандартизации образовательных сертификатов.

Учитывая опыт применения элементов e-Learning и обобщая результаты исследования, следует отметить, что среди студентов преобладает мнение о целесообразности использования электронных курсов в учебном процессе. При этом хотели бы подчеркнуть, что отставание в разработке дидактических основ следует считать основными причинами разрыва между потенциальными и реальными возможностями использования e-Learning. Электронное обучение может быть эффективным только при соблюдении дидактических и методических правил.

В сфере высшего образования электронное обучение сейчас рассматривается как дополнение к занятиям в режиме реального времени. Электронное обучение, безусловно, позволяет учиться по-новому, но эти новые возможности требуют и новых навыков. Обучающиеся должны обладать определенной медиаквалификацией и быть открытыми для новых носителей информации.

Для успешного внедрения электронного обучения в учебный процесс в вузах необходимы отделы поддержки электронного обучения. Обучаемые испытывают потребность в разнообразных формах e-Learning. На плечах только ППС этот тяжелый груз не вынести.

При внедрении электронного обучения необходимо учитывать **социальное неравенство, поскольку не каждой семье доступно иметь несколько компьютеров или ноутбуков. Для решения данной проблемы в вузе необходимы точки свободного доступа к компьютерам, например, в библиотеках или общежитиях (кампусах).**

Проведенные в АГМУ исследования показывают, что элементы e-Learning создают необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности студентов, особенно тогда, когда они способны адаптироваться к особенностям обучаемых, уровню имеющихся знаний, темпу усвоения новых знаний. Формирование у студентов положительной мотивации к использованию e-Learning возможно сделать не только контролируемым, но и управляемым. В этом случае студенты получают удовольствие от процесса обучения. Виртуальные многозадачные учебные среды, а также сложные симуляции и обучающие игры, ориентированные на профессиональные задачи, позволяют вовлечь обучаемых в самостоятельную деятельность учения, многократно усиливая возможности процесса формирования положительной мотивации к использованию e-Learning.

Элементы e-Learning не вытесняют традиционное образование, а успешно интегрируются в него (blended-lerning), позволяя преподавателю довести студентов до поставленной цели. Цифровое преобразование процесса обучения в медицинском вузе позволит успешно встретить глобальные изменения в сфере образования и риски, связанные с этим процессом.

Потенциальные преимущества технологий, обсуждаемых в статье, огромны, однако если мы будем пассивно ожидать их наступления, то не успеют получить выгоду или отреагировать на последствия. Вузы должны постоянно обновлять свои организационные стратегии с учетом неизменно развивающихся технологий и использовать их для повышения эффективности учебного процесса.

Библиографический список

1. К обществам знания: *Всемирный доклад ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО, 2005.
2. *Richey R.C. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. TechTrends. 2008; № 52 (1): 24 – 25.*
3. Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International review of research in Open and Distance education*. 2012; Vol. 13, № 2.
4. Baumgartner P., Herber E. Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? Eine kritische Reflexion. *Erziehung & Unterricht März*. 2013: 327 – 335.
5. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Tchernysheva S. *E-learning-plattform moodle Moodlemoot*, 2011: 174 – 176.
6. Trukhacheva N. E-learning in medical education in Russia: global perspectives? *European Conference on Education Research*, 2009.
7. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Tchernysheva S., Epryntseva L.I. Kompetenzen und kovpetenzentwicklung vonhochschullehrer. *Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer*, Austria, 2010: 183 – 190.
8. Trukhacheva N., Tchernysheva S., Krjaklina T. The impact of e-learning on medical education in Russia. *E-learning and digital media*. 2011; T. 8, №1: 31 – 35
9. Trukhacheva N. E-Learning: Aktueller Stand und Chancen in der medizinischen Bildung im Russland. *Ahreskongress der SGBF und der SGL*, Zürich, Schwitzerland, 2005; № 22 (3).
10. Piccoli G., Ahmad R., Ives B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training. *MIS Quarterly*. 2011; № 25 (4): 401 – 426.
11. Schäfer J. Lernen mit neuen Medien: Digital macht schlau! *GEO Magazin*. 2015; № 12/14.
12. Herzig B. Digitale Räume – zur Anregung von reflektierter Erfahrung. *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019: 228 – 242.
13. Herzig B., Martin A. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Herausforderungen und Chancen. Indes, Zeitschrift für Politik und Gesellschaft. *Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, Heft*. 2018; № 2: 61 – 67.
14. Schaumburg H. Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. *Medienpädagogische und – didaktische Perspektiven*. Humboldt-Universität zu Berlin, 2015: 32 – 33
15. Кандрина Н.А., Солодкий О.Г., Цибиров А.М., Шакалова А.В. О некоторых особенностях внедрения дистанционных образовательных технологий в вузе. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2012; № 1 (19): 28 – 33.
16. Weber D. E-Learning-Schnellhilfe für Dummies. *WILEY-VCH Verlag GmbH & Co*. KGaA, Weinheim, 2020: 26 – 27.
17. Трухачева Н.В., Чернышева С.В. Внедрение системы управления обучением (LMS) Moodle в учебный процесс АГМУ. *Актуальные проблемы фармакологии и фармации*. Барнаул, 2009: 171 – 184.

18. Трухачева Н.В., Пупырев Н.П., Лампатов В.В. Идеи конструктивизма в реализации междисциплинарных связей при разработке курса «Фармацевтическая информатика». *Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого*. Серия: Вузовская педагогика. 2017: 469 – 472.

References

1. K obschestvam znaniya: *Vsemirnyj doklad YuNESKO*. Parizh: YuNESKO, 2005.
2. Richey R.C. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends*. 2008; № 52 (1): 24 – 25.
3. Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International review of research in Open and Distance education*. 2012; Vol. 13, № 2.
4. Baumgartner P., Herber E. Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? Eine kritische Reflexion. *Erziehung & Unterricht März*. 2013: 327 – 335.
5. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Tchernysheva S. *E-learning-plattform moodle Moodlemoot*, 2011: 174 – 176.
6. Trukhacheva N. E-learning in medical education in Russia: global perspectives? *European Conference on Education Research*, 2009.
7. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Tchernysheva S., Epryntseva L.I. Kompetenzen und kovpetenzentwicklung vonhochschullehrer. *Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer*, Austria, 2010: 183 – 190.
8. Trukhacheva N., Tchernysheva S., Krjaklina T. The impact of e-learning on medical education in Russia. *E-learning and digital media*. 2011; T. 8,: 31 – 35
9. Trukhacheva N. E-Learning: Aktueller Stand und Chancen in der medizinischen Bildung im Russland. *Ahreskongress der SGBF und der SGL*, Zürich, Schwitzerland, 2005; № 22 (3).
10. Piccoli G., Ahmad R., Ives B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training. *MIS Quarterly*. 2011; № 25 (4): 401 – 426.
11. Schäfer J. Lernen mit neuen Medien: Digital macht schlau! *GEO Magazin*. 2015; № 12/14.
12. Herzig B. Digitale Räume – zur Anregung von reflektierter Erfahrung. *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019: 228 – 242.
13. Herzig B., Martin A. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Herausforderungen und Chancen**.** Indes, Zeitschrift für Politik und Gesellschaft. *Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, Heft*. 2018; № 2: 61 – 67.
14. Schaumburg H. Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. *Medienpädagogische und – didaktische Perspektiven*. Humboldt-Universität zu Berlin, 2015: 32 – 33
15. Kandrina N.A., Solodkij O.G., Cibirov A.M., Shakalova A.V. O nekotoryh osobennostyah vnedreniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v vuze. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2012; № 1 (19): 28 – 33.
16. Weber D. E-Learning-Schnellhilfe für Dummies. *WILEY-VCH Verlag GmbH & Co*. KGaA, Weinheim, 2020: 26 – 27.
17. Truhacheva N.V., Chernysheva S.V. Vnedrenie sistemy upravleniya obucheniem (LMS) Moodle v uchebnyj process AGMU. *Aktual'nye problemy farmakologii i farmacii.* Barnaul, 2009: 171 – 184.
18. Truhacheva N.V., Pupyrev N.P., Lampatov V.V. Idei konstruktivizma v realizacii mezhdisciplinarnyh svyazej pri razrabotke kursa «Farmacevticheskaya informatika». *Sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 75-letiyu Krasnoyarskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta im. prof. V.F. Vojno-Yaseneckogo*. Seriya: Vuzovskaya pedagogika. 2017: 469 – 472.

Статья поступила в редакцию 18.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-366-368

***Zapisnykh O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zapisolga@rambler.ru*
***Zabrodina A.O.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zabrodina.a.o@gmail.com*

TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS. The article discusses the technology of developing critical thinking of high school students in the process of forming intercultural competence in foreign language lessons. The authors put emphasis on the study of the nature and structure of intercultural competence. Culture is the key concept in the structure of this competence. The article analyzes views of linguists on the essential characteristics of such phenomenon as culture and emphasizes the importance of developing critical thinking in the process of forming this competence. The authors introduce a technology for developing critical thinking in high school students; define principles of its implementation and stages. The authors conclude that if the systematic implementation of this technology is taken into account, the level of critical thinking of high school students will increase, which will affect the knowledge, skills and abilities of intercultural competence of students in general.

Key words: **communicative competence, intercultural competence, intercultural approach, critical thinking, learning principles, learning technologies, learning content, knowledge, skills, abilities.**

***О.В. Записных,** канд. пед. наук, зав. каф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: zapisolga@rambler.ru*
***А.О. Забродина,** аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zabrodina.a.o@gmail.com*

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В данной статье представлена технология развития критического мышления учащихся старшей ступени обучения в средней школе в процессе формирования межкультурной компетенции на уроке иностранного языка. Авторы уделяют особое внимание научному изучению сущности и структуры межкультурной компетенции. Культура является основополагающим понятием в структуре данной компетенции. В материале статьи представлен анализ воззрений ученых-лингвистов на релевантные характеристики такого явления, как культура. Представленная научная статья подчеркивает важную роль развития критического мышления в процессе формирования данной компетенции. Авторы на практике демонстрируют технологию развития критического мышления учащихся старшего звена, раскрывают сущностные характеристики основополагающих принципов ее реализации и этапы. В итоге авторы заключают, что необходимым условием повышения уровня критического мышления старшеклассников является учет систематической реализации данной технологии. Все это должно найти отражение в знаниях, навыках и умениях межкультурной компетенции учащихся в целом.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, межкультурный подход, критической мышление, принципы обучения, технологии обучения, содержание обучение, знания, навыки, умения.**

Основным показателем развития современного общества является уровень подготовки специалистов в разных отраслях. На сегодняшний день нашему государству

требуются высококвалифицированные специалисты, которые окажутся способными к тому, чтобы не только адаптироваться к условиям рынка труда в эпоху глобализации, но и представлять достойную конкурентную силу для его участников. Поэтому кардинально важной задачей школы является подготовка большого количества выпускников, которые будут активно включаться в образовательный процесс с целью получения необходимых профессиональных навыков и умений. Качество профессиональной подготовки непосредственно зависит от той базы сформированных умений школьников, которые они получают на уроках в средней школе. В настоящее время достаточно большое внимание уделяется вопросам языковой подготовки обучающихся общеобразовательных учреждений в Российской Федерации. Современные специалисты должны, как правило, уметь свободно общаться на иностранных языках, поэтому требования к уровню владения иностранными языками российских выпускников становятся с каждым годом все выше и выше. В последние годы в требованиях ФГОС отмечается необходимость изучения школьниками двух иностранных языков. В рамках единого государственного экзамены по иностранному языку введены задания на контроль уровня сформированности умений иноязычного говорения. Все это,

безусловно, свидетельствует о важности осуществления качественной языковой подготовки в условиях средней школы. В качестве основной задачи языкового школьного образования целесообразно рассматривать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей способность к иноязычному общению с представителями иной культуры. При этом нельзя забывать о том, что обучить иностранному языку – это не значит сформировать умения иноязычной речевой деятельности в устной и письменной формах. Нужно понимать, что обучающемуся предстоит осуществлять коммуникативную интеракцию с реальными людьми. А они, как носители языка, в свою очередь, обладают особым менталитетом, имеют собственные представления, традиции, нравы, привычки, которые на протяжении долго периода времени сформировались под влиянием его национальной культуры и сложились за долгое время в обществе. Следует принимать во внимание тот фактор, что, приступая к обучению школьников иностранному языку, мы имеем дело уже с языковой личностью. Обучающийся уже говорит на родном языке, у него сформировалась языковая картина мира как личности в первом языке, и, конечно он является носителем иной культуры. Поэтому крайне важным аспектом в обучении его особенностям другой культуры является формирование толерантного отношения к различиям в двух культурах, осознанию их особенностей и умению осуществлять коммуникативные действия в соответствии с ними.

В качестве основополагающего структурного компонента коммуникативной компетенции выступает, в том числе, и межкультурная компетенция. Во многом благодаря ей человек способен существовать в мультикультурном социуме и достигать взаимопонимания между представителями других культур [1]. Межкультурная компетенция предполагает наличие страноведческих и социокультурных знаний, а также умений ими оперировать в определенной языковой культуре. Без них коммуникативная интеракция представителей различных культур оказывается затруднительной, а в некоторых случаях, можно с уверенностью сказать, **–** абсолютно несостоятельной. Кроме того, при отсутствии понимания другой культуры рефлексия на собственную культуру и ее развитие окажется принципиально невозможной [2]. Структуру данной компетенции можно представить в виде трех составляющих: знаний, отношений и умений. Знания включают информацию о процессах взаимодействия между культурами. Отношения определяют готовность и желание личности вступать в коммуникативное взаимодействие с представителями других культур. Таким образом, умения – это использование знаний и отношений на практике в процессе межкультурного общения.

Межкультурная компетенция включает такие базовые компоненты, как проявление уважения и позитивную оценку другого человека; положительную реакцию на поведение другого индивида, лишенную предубеждений; принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции; толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределенной ситуацией, не показывая своего замешательства. Основополагающим понятием в структуре данной компетенции является культура. Сущность данного явления рассматривается еще с давних времен. Научное исследование этого феномена легло в основу многих философских, педагогических, филологических и других научных исследований. В источниках методической литературы культура рассматривается в качестве исторически определенного уровня развития общества, творческих сил и способностей человека, который выражается в различных типах и формах организации жизнедеятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в материальных и духовных ценностях, которые они создают [1].

Американский антрополог Джон Х. Бодли подразумевает под культурой то, что люди думают, создают и делают. Именно такая дефиниция легла в основу модели культуры, в состав которой органично входят следующие компоненты: мировоззрение, ритуалы и продукты [3]. Мировоззрение рассматривается как приемлемое и неприемлемое поведение человека в ситуациях коммуникативной интеракции и включает в себя жизненные приоритеты членов культуры и, что особенно важно, их отношение к вере. В роли таких компонентов культуры выступают гендерные отношения, принадлежность к определенной конфессии и т.п. Ритуалы отражают традиции и обычаи, то есть типичное поведение в определённой языковой культуре. В данном случае в фокусе находятся разрешённые и табуированные темы разговоров в конкретных ситуациях коммуникации, специфика использования жестов, мимики, контакта глаз и дистанции между участниками общения. В качестве примера формальных ритуалов могут служить проведение свадеб, похорон и других мероприятий, неформальных – особенности повседневной одежды или поведение за столом. В качестве продуктов могут выступать такие компоненты культуры, как еда, произведения искусства, музыкальные произведения, архитектура и т.д. Чем больше люди вовлечены в традиции и особенности жизни в определённой культуре, тем крепче вышеперечисленные компоненты. Данное явление представляет собой динамическую систему, и со временем её составляющие могут подвергаться значительным изменениям.

Говоря о значимости научного междисциплинарного исследования культуры в обучении учащихся иностранным языкам, необходимо отметить тесную взаимосвязь этих явлений. По мнению такого авторитетного отечественного ученого, как Е.И. Пассов, далеко не всегда представляется целесообразным вступать в полемику относительно приоритета языка или культуры, поскольку такие явления онтологически связаны [4]. В качестве ведущей цели обучения иностранным языкам позиционируется

достижение взаимопонимания между представителя разных культурных сообществ. В процессе формирования данной компетенции в условиях средней школы широко используются методы межкультурного подхода. Его основными положениями считаются следующие постулаты: ключевая роль отводится культуре изучаемого языка; одной из главных задач в рамках данного подхода представляется формирование страноведческих и социокультурных знаний в области иной лингвокультурной специфики, необходимых для успешной коммуникации с носителями иностранного языка; активно поддерживается идея равноправного присутствия двух культур – иной и родной.

В рамках реализации межкультурного подхода важно обязательно учитывать личностный аспект, а именно **–** особенности когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности обучающихся. Так, в процессе овладения иноязычной культурой учащийся проходит определенные этапы познания **–** от этапа восприятия культурных фактов к осознанию их места в конкретном культурном социуме, далее происходит их сопоставление с фактами родной культуры и анализ ценностей. Весь этот процесс овладения определенными фактами культуры должен логически заканчиваться включением их в систему своих знаний и формированием умений действовать в соответствии с новыми полученными знаниями.

Важность данных навыков обусловлена целым рядом факторов и причин. Во-первых, в эпоху информационных технологий каждый человек окружён большим количеством информации, в связи с этим крайне важно уметь достаточно оперативно и мобильно ориентироваться в нем, а также проверять точность полученных данных.

Во-вторых, в глобальном информационном пространстве стремительно растёт количество международных контактов. Следовательно, чтобы избежать конфликтов и успешно решить коммуникативные задачи, необходимо быть толерантным, тактичным и дипломатичным, а также, разумеется, готовым принимать взгляды и убеждения представителей иных культурных сообществ, пытаться понять их, считаться с ними в дальнейшем. Все эти вышеперечисленные навыки и умения образуют основу критического мышления, которое, в свою очередь, чаще трактуется как система суждений, применяющихся для анализа явлений, вещей, событий с целью формулирования обоснованных выводов, а также для их объективной оценки и интерпретации. Д. Клустер выделяют такие аспекты критического мышления: самостоятельность мышления; информация является отправным пунктом критического мышления; критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые необходимо решать; стремление к убедительной аргументации; критическое мышление – социальное мышление [5].

В представленной научной работе отмечается необходимость развития критического мышления учащихся старшей ступени обучения иностранному языку. Данный период развития ребенка является основополагающим и важным для развития этого вида мышления. Все это в значительной степени обусловлено их психическим и речевым развитием. Учащихся на этой ступени обучения можно отнести к периоду юношества. Во многом у них уже сформирована система ценностей. Старшеклассники уже склонны к анализу, обобщению, аргументации. Они вполне уверенно отстаивают свои убеждения. В то же самое время учащиеся старшего звена более сдержаны в высказываниях и оценочных мнениях, они могут спокойно выслушать другое мнение и достаточно тактично высказаться, разделяя или не принимая мнения других участников коммуникации. Более того, данная категория обучающихся владеет достаточными и необходимыми знаниями об особенностях иноязычной культуры, и их речевой опыт позволяет им действовать на продуктивном уровне.

Одной из задач этой научной работы является демонстрация технологии развития критического мышления школьников в рамках формирования межкультурной компетенции. Система развития критического мышления школьников представлена в виде совокупности разнообразных форм и методов, реализующих системно-деятельностный подход к обучению учащихся иностранному языку. В общем и целом получается, что в процессе формирования межкультурной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка реализуются следующие принципы обучения. Одним из значимых положений выступает принцип развивающего обучения, который предполагает многостороннее развитие учащихся. На уроке учителю необходимо создавать такие организационно-педагогические условия обучения школьников, которые во многом будут способствовать формированию у них умений логического мышления, в частности овладению приемами сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации, систематизации, анализа и синтеза. Важно научить школьников доказывать истинность выдвинутого положения, аргументировать тезисы, выделять главную мысль, различать существенные и второстепенные признаки, делать выводы на основе анализа фактического материала.

Реализация принципа когнитивной и социальной направленности обучения обеспечивает прохождение учеником естественных стадий познавательного процесса. Для этого необходимо предложить учащимся самый широкий спектр различных проблемных ситуаций, в ходе решения которых школьники научатся осуществлять научное наблюдение, выдвигать гипотезы и делать выводы о форме и функции явления, а также корректировать свои представления. Принцип диалога культур подразумевает, прежде всего, взаимную открытость культур. Это, по большому счету, возможно лишь при выполнении ряда условий: равенства всех культур, признания права каждой культуры на отличия от других, уважения

к чужой культурной сфере жизнедеятельности членов определенной языковой общности.

Следующий принцип находится в тесной взаимосвязи с предыдущим и называется принципом со-изучения языка и культуры. Согласно ему язык как элемент культуры функционирует в ней, поэтому обучающиеся должны быть знакомы и с ее особенностями, и со спецификой функционирования языка в ней. Технология развития критического мышления главным образом осуществляется по трем этапам: вызов, реализация и рефлексия. На первом этапе происходит актуализация знаний учащихся по данной теме, пробуждение их интереса к ней, а также определение целей изучения представленного материала. Данный этап является очень важным, так как значительно способствует решению сложнейшей проблемы преподавателей – формированию мотивации учащихся. На втором этапе происходит осмысление новой информации. Как правило, данный этап является наиболее объёмным по времени. Основной задачей здесь выступает поддержка активности и мотивации учащихся, созданных во время первой фазы. Третьим этапом данного подхода является рефлексия, во время которой проясняется смысл нового материала и выстраивается дальнейший путь обучения. Важным условием данного этапа можно считать систематизацию полученной информации и превращение её в знание учащихся. Для успешного проведения данного этапа преподавателю необходимо владеть навыками активного слушания, а также научить им учащихся. На четвёртом этапе обобщается и оценивается вновь полученная информация и обсуждаемые проблемы, а также способы их решения. Для отслеживания успехов учащихся, а также понимания, насколько адекватно подобраны или разработаны задания, важно определить критерии определения уровня развития критического мышления у учащихся. Выделяют три уровня сформированности критического мышления:

1. На начальном уровне отмечается низкая степень сформированности представлений учащихся о явлениях иноязычной культуры, умений оценивать, доказывать свою правоту, приводить аргументы за и против, обобщать и резюмировать.

2. Средний уровень предполагает сформированность умений и навыков мыслительных операций в пределах элементарных суждений, небольшой опыт в умении приводить доказательства и опровержения, оценивать факты, осознавать критику как мыслительный процесс.

3. Высокий уровень, бесспорно, свидетельствует о наличии устойчивых умений и навыков основных мыслительных операций. К ним относятся, например, умение видеть и признавать свои и чужие недостатки, определять ошибочные суждения, логически обосновывать оценку и самооценку, умело находить аргументы за и против и проявлять терпимость к критике в свой адрес. Для развития критического мышления в процессе формирования межкультурной компетенции используются такие приемы обучения, как решение проблемных культуроведческих заданий, организация дискуссий, участие в социокультурных проектах, организация ролевых игр и др. задания, используются различные методы.

Таким образом, критическое мышление является достаточно сложным интеллектуальным и многоаспектным процессом, и его развитие в ходе формирования межкультурной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка представляет собой актуальную проблему для современного языкового школьного образования.

Поэтому качество речевой компетенции старшеклассников, а также уровень межкультурной компетентности старшеклассников станет значительно выше, если учитель будет систематически реализовывать технологию развития критического мышления учащихся в процесс обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: ИКАР, 2009.
2. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции. *Вестник ТГУ.* 2008; № 8: 89 – 93.
3. Bodley J.H. *Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system.* Palo Alto: Mayfield, 1994.
4. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур».* Москва: Просвещение, 2000.
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление? *Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо.* 2001; № 4: 36 – 40.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: IKAR, 2009.
2. Apal'kov V.G., Sysoev P.V. Komponentnyj sostav mezhkul'turnoj kompetencii. *Vestnik TGU.* 2008; № 8: 89 – 93.
3. Bodley J.H. *Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system.* Palo Alto: Mayfield, 1994.
4. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. «Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur».* Moskva: Prosveschenie, 2000.
5. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? *Peremena: Mezhdunarodnyj zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo.* 2001; № 4: 36 – 40.

Статья поступила в редакцию 10.03.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-368-373

Ilyuschenko N.S., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Higher Attestation Commission of the Russian Federation, Member of the Union of Writers of Russia, Professor of Department of Foreign Languages, Moscow Art Theatre School (Moscow, Russia), E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Bagdasarova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elvina_bag@mail.ru*

APPLYING THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS. The relevance of the present issue is caused by a strong need to search for educational technologies aimed not only at acquiring knowledge, but also at developing students' personal, cognitive and creative abilities. One of the concepts that allow to maintain such balance is the pedagogical system of the *theory of solving inventive problems* (TRIZ), which is based on the problem-search method and independent creative activities of students. The task of the article is to implement *brainstorming* – one of the TRIZ-technology method in 2 groups of linguists-translators (control and experimental) at the Faculty of Foreign Languages in Russian State Social University. In the experimental group the learners had already been taught by the innovative visual aids and the TRIZ-pedagogy method. The article represents the class plan in seven blocks: motivation; content part I; psychological uploading; puzzle; intellectual workout; content part II; summary. The structure of the lesson is developed in accordance with the author's pedagogical system CFCT-TRIZ (*continuous formation of creative thinking*), founded by Russian Prof. M.M. Zinovkina. For the first time, TRIZ elements, originally created to solve scientific and technical problems, were successfully applied in the field of linguistics in the preparation of linguists-translators. The results of the research and *t-Student criterion* calculation show that the experimental group did better than the control one. Mean value of control group came up to 74,32 points whereas of experimental group – to 81,95 points. The significance level of t-Student test made < 0,001. The results confirm the necessity of applying TRIZ-technology method for teaching foreign languages in the context of developing an innovative vocational training system in higher education. The use of the TRIZ method contributed to increasing the efficiency of learning material, had a beneficial effect on the process of teaching a foreign language in the context of developing an innovative vocational training system in higher education.

Key words: **creative pedagogy, TRIZ-technology method, brainstorming, linguists-translators.**

Н.С. Ильющенко, *канд. филол. наук, доц., проф., Школа-студия МХАТ имени Чехова, г. Москва, E-mail: ilnatali77@mail.ru*
Э.В. Багдасарова, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: elvina_bag@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Сегодня серьезной проблемой преподавателей стал поиск образовательных технологий, направленных не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личностных, креативных, познавательных и созидательных способностей. Одной из концепций, позволяющих соблюсти такой баланс, является педагогическая такая система, как *теория решения изобретательских задач* (ТРИЗ), в основе которой лежит проблем-

но-поисковый метод и самостоятельная творческая деятельность учащихся. Цель статьи – внедрение *метода мозгового штурма* – одного из методов ТРИЗ-технологии – в 2 группах лингвистов-переводчиков (контрольной и экспериментальной) на факультете иностранных языков Российского государственного социального университета. Были выявлены и классифицированы способы трансформации при переводе имен собственных с английского языка на русский. В экспериментальной группе студенты уже обучались инновационным наглядным пособиям и методике ТРИЗ-педагогики. В статье представлен план занятия с семью блоками: мотивация; содержательная часть I; психологическая загрузка; головоломка; интеллектуальная разминка; содержательная часть II; резюме. Структура заданий была разработана в соответствии с авторской педагогической системой НФТМ-ТРИЗ (непрерывное формирование творческого мышления), основанной профессором М.М. Зиновкиной. Впервые элементы ТРИЗ, первоначально созданные для решения научно-технических проблем, были успешно применены в области лингвистики при подготовке лингвистов-переводчиков. Расчет критерия t-Стьюдента и результаты испытаний показали, что экспериментальная группа справилась с заданием лучше контрольной. Среднее значение составило 74,32 баллов в контрольной группе и 81,95 баллов в экспериментальной. Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента 3,94. Уровень значимости t-критерия Стьюдента < 0,001. Применение метода ТРИЗ повысило эффективность усвоения учебного материала, благотворно повлияло на процесс обучения иностранному языку в контексте разработки инновационной системы профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: **инновационные образовательные технологии, методы ТРИЗ-педагогики, «мозговой штурм», лингвисты-переводчики.**

Introduction

Modern educational standards put forward high demands on higher education graduates. They are bound to master a whole new set of skills and abilities that help them improve and develop their intellectual potential throughout their lives, find non-standard solutions to emerging problems, adapt to new situations, analyze their capabilities and gain new experience, work in a scientific team, generate new ideas, etc. One of the concepts which would enable learners to maintain such a balance was a pedagogical *multilevel continuous creative education "Theory of Inventive Problem Solving"* – CFCT-TRIZ system created by Russian professor M.M. Zinovkina in the early 80's for the humanities specialties in the preparation of linguists-translators at universities. The "Theory of Inventive Problem Solving" (TRIZ) was originally invented by a Soviet engineer and writer G.S. Altshuller in 1946, who demonstrated a set of new methods for solving inventive problems in **technology**, focusing on the transformation of the art of invention into exact science. The course methodology is still used at a big number of today's hi-tech companies (Samsung, GE, Intel, Procter&Gamble, LG Group, Wrigley, Boeing, and many others) [1, p. 24].

The tools used in CFCT-TRIZ education are based on the problem-search method and students' independent creative activity aimed at obtaining the final result. Before its appearance, complex atypical problems in all areas of human activity, including engineering inventive tasks, were solved by trial and error (enumeration of options). The author's CFCT-TRIZ pedagogy system offers **methods for non-standard solutions to standard vital issues**, **introduces an element of the novelty of a creative and critical approach to learning**. It was successfully implemented by Prof. Zinovkina, not only in Russian schools, but also abroad: it is still in demand with great enthusiasm in schools in South Korea [2; 3; 4; 5].

In 1989, the TRIZ International Association within the framework of the TRIZ public movement was created, which includes today TRIZ associations of more than thirty countries. For over 25 years, the TRIZ system has been successfully used in the academic environment: Twente University (the Netherlands), Strasbourg University (France), Polytechnic University in Paris (France), Wayne State University (USA), Royal Institute of Technology in Stockholm (Sweden), Technical University Brno (Czech Republic), Universities of Bergamo and Florence (Italy), and other [6, p. 7]. The Royal Melbourne Institute of Technology (Australia) and the Massachusetts Institute of Technology have successfully implemented TRIZ methods in their educational programs. In this context we would like to mention the experiment of the employees of the Massachusetts Institute of Technology conducted in 1996. Two groups of students in three hours solved a complex production task of a large company. One group already had a previous experience in the framework of the TRIZ system, the other had not. As a result, the first group came up with much more creative ideas than the second group (by 80% more ideas) [7, p. 71].

Literature Review

TRIZ-technology is much considered in domestic and foreign works of G.S. Altshuller [1], P.A. Starikov [8], E.V. Miroshnik [5], V. Sushkov [6], A.A. Gin [7], Nesterenko [9], Petrov [10], Alan Webb, M. Slokum [11], Barry Katie, Ellen Domb [12], Sheng I., Kok-Su T. [13], Vidal, Rosario [14], Jane, Reen [15], Hovanov [16], Len Kaplan [17] and others.

A significant contribution to the development of a new direction in pedagogy – "Creative pedagogy" was made by Prof. R.T. Gareev [18], the author of a series of courses on "Fundamentals of TRIZ and Computer Interactive Thinking Support". The scientist conducted a great number of seminars on TRIZ in Russia and abroad: in Iran, South Korea, Germany and other countries.

The works of Russian scientists R.B. Shapiro and A.A. Gin highlight *creative pedagogy* based on the solution of inventive problems and the theory of development of a creative personality, which forms the basis of the hypothesis on the research of the creativity effectiveness dependence on the use of didactic ways of thinking.

The contribution of V. Sushkov, vice-president of the TRIZ International Association and holder of TRIZ Master degree (2013), is of great practical importance when analyzing organizational and managerial tasks from the perspective of scaling up decisions, schematizing inventive situation and working with contradictions. In 1989, the scientist co-founded the Inventive Machine Corporation. Today he teaches TRIZ and Technology of Innovation Roadmaps at the University of Twente and TIAS Business School, the Netherlands.

The authors team of P.M. Gorev and V.V. Utemov developed individual programs, the priority tasks of which are the development of scientific creativity of the youth. Scientists are working on the formation of a continuous educational process aimed at the creative development of the personality of students by means of open and partially open tasks in the framework of adapted TRIZ tools by G.S. Altshuller and the continuous formation of a creative personality by M.M. Zinovkina.

E.V. Miroshnik and V.V. Utemov founded *creative psychology* – new methodology for logical thinking development in NFTM-TRIZ, which is based on the integration of psychology and pedagogy. The methodology is aimed at a conflict-free adaptation to solving problem (stress) situations.

The scientists from Malaysia – Issak Lim Sing Shen and Teoh Kok Su – used the principles of TRIZ to create Eco-efficient product designs. (They investigated peculiarities of various water filters and washing machines to correlate the elements of environmental efficiency with TRIZ principles). They claimed that there was a significant correlation between eco-efficient elements and TRIZ principles in the existing products. All information obtained from the case studies of the product along with the research of individual TRIZ principles led to the formation of a new tool, which was called the TRIZEE Design Tool.

Rosario Vidal and Angela Men, professors of Engineering and Construction Department at the Jaume I University in Valencia, Spain, investigated the effectiveness of environmental design by incorporating TRIZ tools into eco-innovative design.

Methodology

The *brainstorming* method used in TRIZ education is one of the most operational methods for solving problems based on stimulating creative activity. At the same time, the participants of the discussion are invited to freely express as many ideas as possible, including the most absurd ones. Further, from the total number of the expressed decisions, the most successful ones that can be used in practice are selected [8, pp. 20-58]. Speed, quantity and spontaneity are the motto of this process, which also includes the stage of expert evaluation. A strict adherence to this strategy is necessary because it helps to overcome unconscious hidden cognitive biases and limitations that allow us to be truly creative. Training is carried out, first of all, not on specific knowledge, but on how to quickly and efficiently learn the teaching material. Thus, the elements of the Theory of Inventive Problem Solving, originally created to solve scientific and technical problems in the training of technical specialists, have been widely used in the humanities specialties in universities in recent years. In particular, in the field of linguistics, in the preparation of linguistic translators, techniques and technologies have begun to be successfully introduced that can effectively accelerate the assimilation of material. In the 80-s, the first TRIZ-technology method in pedagogy for the preparation of linguists-translators at universities was formed within the framework of the TRIZ public movement and the International TRIZ Association.

The methods of intensifying TRIZ creativity that arose in the middle of the last century, such as *brainstorming* (A. Osborn), *the method of focal objects* (F. Kunze), *the method of morphological analysis* (F. Zwicke), *synectics* (W. Gordon), and others allowed to streamline the process of enumerating solution options. Thus, the aim to narrow the field of search for solutions without quality loss was posed and solved, which means that a technology for reaching "strong" solutions to the problem, virtually without enumerating options, has been obtained.

Research

Using the TRIZ method of the brainstorming technology [19, pp. 152-177] and the structure of the creative lesson in the innovative CFCT-TRIZ pedagogical system [5, pp. 31-56], we developed and conducted a series of classes on "Translation of English Proper Names in Literature" in the framework of discipline "The Practical Course of the First Foreign Language (English)" in 2 groups of linguists-translators of 22 students in each group (control and experimental) at the Faculty of Foreign Languages of the Russian State Social University. In the experimental group the learners had already been taught by the innovative visual aids and the TRIZ-pedagogy method. In our research the excerpts were taken from novels about Harry Potter written by the British writer Joan Rowling translated by M. Spivak and I. Oransky. The students analyzed the hidden meaning of Harry Potter character names identifying certain transformation methods (*transliteration, transcription, loan translation, functional equivalence*), demonstrate the accurate translating skills from English into Russian, etc.

The class plan in our research is presented by seven blocks in *Fig. 1.*: motivation (miracle meeting); content part I; psychological unloading; puzzle; brain warm-up; content part II; summary. The structure of a lesson on the development of the students' creative personality in the CFCT-TRIZ pedagogical system is designed in accordance with the double creative lesson proposed by M.M. Zinovkina [5, pp. 31-56].

Block 1 motivation (miracle meeting)	**Block 2** content part I	**Block 3** psychological unloading	**Block 4** puzzle
Break (10 min)			
Block 5 brain warm-up	**Block 6** content part II	**Block 7** summary	

Fig. 1. Structure of a lesson on the development of the students' creative personality in the TRIZ pedagogical system

The structure of a creative lesson on the system of CFCT-TRIZ

The implementation of innovative pedagogical technologies in the multi-level system of CFCT-TRIZ means changing the structure of lessons and their original content. As a basis for the development of the methods of creative lessons with first-year students, we took the structure of a double creative lesson proposed by M.M. Zinovkina [3, pp. 261-265].

Block 1 (motivation) represents a specially selected system of tasks that cause students to meet a miracle. In this block the students are given a set of Harry Potter character "speaking" names in order to guess their etymology and translate them from English into Russian.

Blocks 2 and 6 (content part) include the program material of the educational course and provide the formation of systemic thinking and the development of creative abilities.

Block 3 (psychological unloading) represents a system of tasks for psychological unloading.

Block 4 (puzzle) represents a system of increasingly complicated puzzles, embodied in real objects, in the design of which an original, witty idea is realized.

Block 5 (brain warm-up) represents a system of increasingly complex tasks aimed at stimulating the mind and improving brain function, developing the motivation. In this block, the students were offered to do crosswords and quizzes, which allowed them to develop their creative ability and logical thinking.

Block 7 (summary) provides feedback from the students about the lesson and provides a qualitative and emotional assessment of the lesson by the students. Then some parts of the lesson were corrected, based on the results of the feedback.

The implementation of innovative pedagogical technologies in the multi-level system of CFCT-TRIZ means changing the structure of lessons and their original content. As a basis for the development of the methods of creative lessons with first-year students, we took the structure of a double creative lesson proposed by M.M. Zinovkina [3, pp. 261-265]. Let's consider each block in more details:

Block 1. Motivation (miracle meeting)

In this block the students are given a set of Harry Potter character "speaking" names in order to guess their hidden meaning and translate them from English into Russian.

Content:

Hidden meaning behind Harry Potter character names:

Crabbe Vincent (Крэбб Винсент) – (from English "to crab");

Malfoy (Малфой) – (from *French* "mal foi" – "perfidy", from Latin "maleficus" – "villain");

Tom Marvolo Riddle (*Том Марволо Риддл*) – (from English "riddle" and "marvel");

Lupin Remus (Люпин Ремус) – (from Latin "lupus", from English "lupine");

Lockhart Gilderoy (*Локхарт Гилдерой)* – (from English "lock and "heart"; "gild" and "royal");

Slytherin (*Слизерин*) – (from English "sly").

Equipment: projector, screen.

Block 2. Content Part I

In this block, the purpose of the translation is to establish an equivalence relationship between the source and the translated text: both texts carry the same message. Despite various obstacles that the translator has to overcome, it is considered that the translation that meets both criteria (accuracy and transparency) is considered the most successful:

1) Accuracy (translation should fully convey the ideas, meaning and style of the original);

2) Transparency (degree of perception of translation by a native speaker).

Content:

Translation methods for proper names.

Transliteration (is the reception of graphic similarity by spelling names in letters of the target language). For example:

Marvolo – *Марволо*, Lupin Remus – *Люпин Ремус*, Harry Potter – *Гарри Поттер*, Hermione Granger – *Гермиона Грейнджер,* etc.

Transcription (is the reception of sound similarity of the name with the letters of the target language). In the case when transliteration in its pure form is impossible, or when the translator encounters "speaking names", it is necessary to use transcription to transmit not the spelling, but the sound of the word or its part. For example:

Voldemort [ˈvɔldeˈmɔːt] – *Вольдеморт*, Peeves [piːvz] – *Пивз*, Godric Gryffindor [ˈgɔdrɪk ˈgrɪfɪndɔ] – Годрик Гриффиндор, Ron Weasley [ron ˈwɪzlɪ] – *Рон Уизли,* Dudley [ˈdʌdli] – *Дадли, etc.*

Loan translation, or calque (an expression adopted by one language from another in a more or less literally translated form). Here are some examples:

Moaning Myrtle – *Плакса Миртл* (from English "moan" and "myrtle"); Professor Sprout – *Профессор Стебль* (from English "sprout"); Nearly Headless Ghost – *Почти Безголовый Призрак*; Mad-Eye Moody – *Грозный Глаз Грюм, etc.*

Functional equivalence (Functional equivalence finding is the process, where the translator understands the concept in the source language and finds a way to express the same concept in the target language in the way, in which the equivalent conveys the same meaning and intent as the original). For example:

Madam Hooch – *Мадам Трюк* (from English "*hooch*"); Voldemort – *Волан-де-Морт* (from French words "*vol*" – "flight" and "*mort*" – "death"); Kreacher – *Шкверчок* (from Englishwords "*creature*" + "*screech*"); Padfoot – *Бродяга* (from English "*to pad*").

It should be noted that J. Rowling endowed with special meaning not only the spells, but also the names of the main characters of her saga, encrypting their character with linguistic, magical, historical and Latin roots. For example, both the name and the surname of *Luna Lovegood* (Полумна Лавгуд) was translated by means of transcription which tells us about the craziness of the character (*Luna* means *half-witted, crazy*), as intended by the author. Here, the name "Luna" is consonant with the words "loony" – "insane person" и "lunacy" – "sleepwalking", "madness". The surname is translated by means of transcription, therefore, we have an example of the integrated use of different translation methods. Of great interest is the translation of the name of the faculty *Hufflepuff*, in which the verbs "huff"("get irritated") and "puff" ("pant", "pout") refer to the English idiomatic expression "huff and puff" (annoyed or angry).

Equipment: Textbooks, additional material.

Block 3. Psychological unloading represents a system of tasks for psychological unloading. For this purpose, the students were shown an episode from the film "Happy Potter and the Philosopher's Stone".

Content:

An episode from the film "Happy Potter and the Philosopher's Stone".

Task: "Mental movies".

Step 1. Students listen to the episode without video.

Step 2. Students describe the appearance of characters.

Step 3. Students watch the video.

Step 4. Students analyze their imagination results.

Equipment: projector, screen.

Block 4. Puzzle

Content:

The students are given cards with proper names and their translations to define a translation method:

Luna Lovegood – Полумна Лавгуд;

Godric Gryffindor – Годрик Гриффиндор;

Oliver Wood – Оливер Древ / Вуд;

Dudley – Дадли / Дудли;

Snitch – Проныра;

Dursley – Дурсль / Дурслей;

Professor Quirrell – Профессор Белка / Профессор Квирелл;

Hedwig – Букля.

Equipment: handout.

Block 5. Brain warm-up

This block represents a system of increasingly complicated tasks aimed at stimulating the mind and improving brain function, developing the motivation. In this block, the students were offered to do crosswords and quizzes, which allowed them to develop their creative ability and logical thinking.

Content: Crosswords and quizzes.

The words used: "riddle", "to marvel", "to snitch", "to ward off", "to skeeter", "slug", "fungi", "privet", "beaux", "crabby", "loony", "to huff", "to puff", etc.

Equipment: handout.

Block 6. Content Part II

Content:

A brief description of the content of the interactive training presentation frames:

Slide 1 – theory: translation of words and phrases that do not have lexical correspondences, "icons" – hyperlinks: dictionary, problem, exercises.

Slide 2 – theory: transliteration, transcription, loan translation, "icons" – hyperlinks: let's think together.

Slide 3 – theory: requirements for the adequacy of the translation of literary works, "icons" – hyperlinks, wise thoughts.

Slide 4 – theory: Special features of the translation of proper names from English into Russian.

Slide 5 – practice: An excerpt translated by M. Spivak.

Slide 6 – practice: An excerpt translated by I. Oransky.

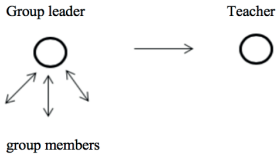
Slide 7 – A summary table of different translations of proper names and names of fictional school subjects from all the texts offered.

The trajectory of actions on the stages of the class plan.

1. Teacher ⟶ Students
2. Teacher ⟶ Students
   Teacher ⟶ Student
   Student ⟷ Student
3. Teacher ⟷ Group
4. Teacher ⟷ Student
   Student ⟷ Student
5. Group 1 Group 2

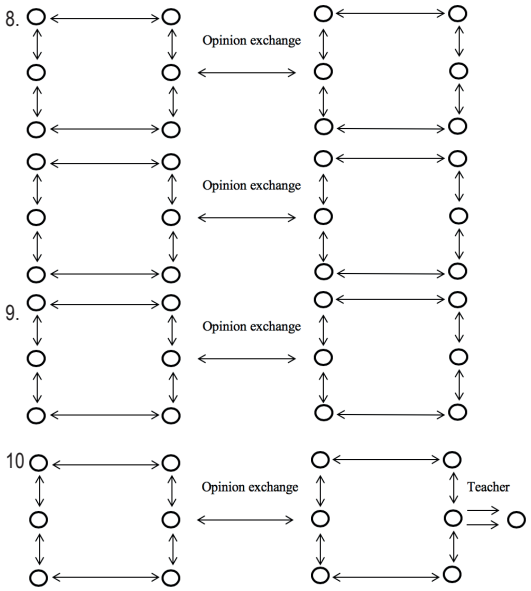


6. Students take on the role of lead group in turn.



7. Teacher ⟷ Group
   Teacher ⟷ Student

8. 9. 10



Equipment of the lesson: Presentation slides

The class plan:

Block 7. Summary

Content:

The problem of translating proper names in fiction is still of great interest, since it is very difficult to give a complete list of all possible methods for translating anthroponyms, indications and explanations to them. This study examined the most commonly used methods for translating proper names. It was revealed that due to the variety of anthroponyms and their individual characteristics, the methods of their transmission into the target language can vary and come into contact with each other. A study of examples from fiction showed that translators practice the most diverse ways of working with proper names, which indicates the presence of a subjective factor in solving this problem.

Equipment: Entries in a notebook.

Results

Elements of the Theory of Inventive Problem Solving, originally created to solve scientific and technical problems in the training of technical specialists, have been widely used in the humanities specialties in universities in recent years. Particularly, in linguistics, in the preparation of linguists-translators, not only techniques and technologies which can effectively accelerate the learning process, but also elements of the novelty of a creative and critical approach to learning are being successfully introduced.

The analysis of the research carried out on a series of classes on "Translation of English Proper Names in Literature" in the discipline "The Practical Course of the First Foreign Language (English)" revealed that there is a considerable difference in the results in experimental group in which tests were conducted in accordance with modern visual aids and TRIZ pedagogy methods – and the control group, in which the methodology of inventive tasks was not applied. There were 22 students in each group. The calculation of the *t-Student criterion* of one of the tests is given in *Tab. 1* and *Tab. 2*. In percentage terms, all grades for tasks (Block 1. motivation (miracle meeting); Block 2. content part I; Block 3. psychological unloading; Block 4. puzzle; Block 5. brain warm-up; Block 6. content part II; Block 7. summary) were set according to a 100-point system in the following ranges:

excellent	**good**	**satisfactory**	**unsatisfactory**
≥85	75 – 84	65 – 74	<65

As an example, we give the criteria developed and adopted at the Russian State Social University:

100–85 points – the student has fully mastered the educational material; knows how to put it in his own words; independently confirms the answer with specific examples; correctly and thoroughly answers additional questions of the teacher.

75–84 points – the student has basically learned the training material, makes minor mistakes in its presentation in his own words; confirms the answer with concrete examples; correctly answers additional questions of the teacher.

65–74 points – the student has not learned a significant part of the educational material; makes significant mistakes in its presentation in his own words; it is difficult to confirm the answer with specific examples; weakly answers additional questions.

<65 points – the student almost did not learn the training material; cannot spell it out in his own words; cannot confirm the answer with specific examples; does not answer most of the teacher's additional questions.

№	Structural Elements	Teacher Activities	Students' Activities	Time
1	Organization of time. «Brainstorming». Challenge.	Brainstorming session: "What transformation methods have you learned you expect to encounter?" Students write their answers on the board.	"Brainstorming" method gives quick brief characteristics to the transformation methods.	2 min
2	Theory: transliteration, transcription, loan translation	Organization of work with the theory. Slide 2. Explanation and additions.	Students make the necessary notes in notebooks, ask questions on the theory.	3 min
3	Vocabulary and text work	Organization of work with a dictionary and text: (teacher – group)	Students make notes in notebooks.	5 min
4	Theory: requirements for the adequacy of the translation of literary works.	Organization of work with the theoretical material of slide 3, clarifications and additions.	Students make the necessary notes in notebooks, ask questions.	3 min
5	Practice: analysis of translations made by students.	Formation of groups and organization of work in groups.	Students perform a practical task in groups.	24 min
6	Problem statement.	Selection of the most successful translations in a separate group (analysis of translation by offers).	Performing tasks in groups.	10 min
7	Theory: Special features of the translation of proper names from English into Russian.	Organization of work with slide 4.	Students look through the material, make notes in notebooks.	5 min
8	Practice: analysis of translations made by students.	Formation of new groups and organization of activities in groups.	Students perform a practical task.	25 min
9	Practical work with slide 7.	Analysis of the proposed methods. Discussion.	Carried out in a group.	8 min
10	Reflection.	Summing up and organizing the work "The analysis of the results of comparative work".	Students express their own opinions, draw conclusions.	5 min

Tab. 1 Distribution of students according to their points

Points	Control Group (number of students)	Experimental Group (number of students)
<65	2	0
65-74	10	4
75-84	9	11
>85	1	7

Tab. 2 Calculation of the t-Student criterion and the results of one of the tests.

№ student	Control Group (points)	Experimental Group (points)
1	61	66
2	61	69
3	66	74
4	67	74
5	69	77
6	71	80
7	71	80
8	71	81
9	72	82
10	72	82
11	73	83
12	74	83
13	75	84
14	76	84
15	76	84
16	79	85
17	80	85
18	83	86
19	84	90
20	84	90
21	84	91
22	86	93
mean	74,32	81,95
standard deviation	7,09	6,62
empirical significance of *t-Student criterion*		3,69
significance level of *t-Student criterion*		< 0,001

Thus, there is a difference in the test results between the two groups (control and experimental) – the experimental group did better than the control one.

Discussions

Today TRIZ pedagogy methods have become widespread in the modern academic environment. They allowing students not only to broaden their horizons and put their knowledge and skills into practice, but also to cultivate a desire for study in general. This approach to the learning process is based on methods developed in the framework of the theory of solving inventive problems: stereotype removal operators, methods for resolving contradictions, algorithms for solving creative problems and other mechanisms of CFCT-TRIZ. It is noteworthy that CFCT-TRIZ pedagogy over years has accumulated invaluable professional experience in teaching methods for solving creative problems in various age groups – from preschool children to students and adults. Moreover, if initially the CFCT-TRIZ technique appeared as a theory of solving inventive problems in technology, nowadays a lot of universities have begun to successfully implement it in the humanities.

The TRIZ-pedagogy method immerses students in a comfortable environment that allows them to learn a foreign language with great incentive, and also expands the range of social and communicative abilities, establishes trust and close contact between the teacher and students. The advantage of this method is that training takes place, first of all, not through *specific knowledge*, but through its quick and effective mastering. The fundamental difference between the technology of TRIZ pedagogy from the traditional approach is the transition from a content structure "by disciplines" to a "problem-based" structure.

Today TRIZ-pedagogy is developing a series of creative imagination development courses aimed at overcoming stereotypes of the *solver* and developing the ability to work with non-trivial problems. Prof. M.M. Zinovkina's CFCT-TRIZ is a promising direction in modern pedagogy offering new forms and teaching methods that harmoniously integrate into the general system of vocational training in higher education. Our study was the first to successfully implement TRIZ elements, originally created to solve scientific and technical problems, in the field of linguistics in the preparation of linguists-translators. In accordance with the author's pedagogical system CFCT-TRIZ our class plan which consisted of seven blocks (motivation; content part I; psychological uploading; puzzle; intellectual workout; content part II; summary) showed that the experimental group did better than the control one. In our opinion the need of applying TRIZ-technology method for teaching foreign languages in the context of developing an innovative vocational training system in higher education is by no means obvious.

Conclusion

The calculation of the *t-Student criterion* and the results of one of the tests conducted in the control and experimental groups of linguists-translators showed that the experimental group in which students had already been taught by TRIZ pedagogy method did much better than the control group, in which the methodology of inventive tasks had not been applied. Mean value of control group came up to 74,32 points whereas of experimental group – to 81,95 points. The significance level of t-Student test made < 0,001. According to the test results the analysis also proved that the use of "brainstorming" as a method of TRIZ technology helps to increase the efficiency of learning educational material through the simultaneous presentation of the necessary information and demonstration fragments, the formation of professional culture and students' skills.

Thus, according to the test results we came to the conclusion that TRIZ-pedagogy techniques help organize understanding the phenomena of translation transformations, help create an intellectual atmosphere that contributes to the demand for both reproductive and productive sides of students' intelligence, optimally engage such "companions" of the students' thinking process as the need for visualization (both figuratively-symbolic and verbal-conceptual) and need for oral speech of pronunciation and intonation of arising thoughts. The use of TRIZ method has a beneficial effect on the process of teaching foreign languages in the context of expending an innovative vocational training system in higher education, has a powerful didactic and scientific potential, developing a new type of thinking inherent in the 21st century.

The practical significance of the study can be linked with the possibility of further application of its results in teaching peculiar features when translating English literary, scientific and technical texts. This study can be used by teachers as a brief guidance to the application of visualization in combination with the methods and techniques of TRIZ-pedagogy on the practical course of the first foreign language at linguistic faculties in colleges and universities. The research is also addressed to teachers of schools, gymnasiums, lyceums. It can be highly useful to graduate students and experts working in the field of creative pedagogics.

Библиографический список

1. Алтшуллер Г.С. *Творчество как точная наука*. Петрозаводск: Скандинавия, 2004.
2. Зиновкина М.М. многоуровневое непрерывное креативное образование в школе. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2012; № 9.
3. Зиновкина М.М., Утесов В.В. структура креативного урока по развитию творческой личности обучающихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2013; № ТЗ: 2841 – 2845.
4. Зиновкина М.М., Утесов В.В. Обновление основных программ дополнительного образования через принципы педагогической системы НФТМ-ТРИЗ в условиях реализации ФГОС. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; № 12: 186 – 190.
5. Утесов В.В., Зиновкина М.М., Мирошник Э.В. Развитие системного подхода в психолого-педагогической технологии НФТМ-ТРИЗ. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; № 5: 191 – 195.
6. Нестеренко А.А. Терехова Г.В. *Образовательная среда «три изобретателя»*. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2019.
7. Петров В., Абрамов А. *Задачник ПЗЗ-85-в: алгоритм решения изобретательских задач*. Москва, 2018.
8. Сушков В. ТРИЗ в мире: История, современность, проблемы. *ТРИЗ. Практика применения методических инструментов и их развитие:* VIII Международная конференция. Москва: МИСиС, 2016: 6 – 22.
9. Гин А.А. *ТРИЗ-педагогика*: книга для умных родителей и учителей. Москва, 2015.
10. Стариков П.А. *На пике переживаний и технологий творчества*: учебное пособие. Красноярск: филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права». Красноярск, 2011.
11. Уэбб А. TRIZ: An Inventive Approach to invention. *Manufacturing Engineer*. 2002; № 81 (4): 171 – 177.
12. Барри К., Домб Э., Майкл С. *Slocum Triz – что такое Triz*. 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265007412_TRIZ_-What_Is_TRIZ
13. Sheng I.L.S. and Kok-Soo T. Eco-Efficient Product Design Using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles. *American Journal of Applied Sciences* 2010; № 6 (7): 852 – 858.

14. Vidal R., Salmeron J.L., Mena A. Vicente C. (2015) Fuzzy Cognitive Map-based selection of TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) trends for eco-innovation of ceramic industry products. *Journal of Cleaner Production*. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Fuzzy-Cognitive-Map-based-selection-of-TRIZ-trends-Vidal-almeron/f642129c0dc564d33ac4892721ce1af6433f27b0
15. Reena J. *The World According to TRIZ: Blue-chip American companies are embracking a 60-year-old innovation theory pioneered by a Russian inventor*. Bloomberg Businessweek, 2017. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2006-05-30/the-world-according-to-triz
16. Хованов С. *Погружение в ТРИЗ и поиск алгоритма успеха*. Белгород, Минск, 2016. Available at: https://r1.nubex.ru/s828-c8b/f2724_26/EDU-Ховановс_белгород_ру-Ен-ТДС-2019.pdf
17. Kaplan L., Visnepolschi S., Proseanic V. TRIZ Beyond Technology: The theory and practice of applying TRIZ to non-technical areas. *The Triz journal*. 2016. Available at: https://triz-journal.com/triz-beyond-technology-the-theory-and-practice-of-applying-triz-to-non-technical-areas/
18. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т., Горев П.М., Утесов В.В. *Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ:* учебное пособие. Киров: Издательство ВятГУ, 2013.
19. Osborn A.F. *Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness*. New York, London: Charles Scribner's Sons, 1952.

References

1. Altshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka*. Petrozavodsk: Skandinaviya, 2004.
2. Zinovkina M.M. mnogourovnevoe nepreryvnoe kreativnoe obrazovanie v shkole. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2012; № 9.
3. Zinovkina M.M., Utesov V.V. struktura kreativnogo uroka po razvitiyu tvorcheskoj lichnosti obuchayuschihsya v pedagogicheskoj sisteme NFTM-TRIZ. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2013; № TZ: 2841 – 2845.
4. Zinovkina M.M., Utesov V.V. Obnovlenie osnovnyh programm dopolnitel'nogo obrazovaniya cherez principy pedagogicheskoj sistemy NFTM-TRIZ v usloviyah realizacii FGOS. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; № 12: 186 – 190.
5. Utesov V.V., Zinovkina M.M., Miroshnik `E.V. Razvitie sistemnogo podhoda v psihologo-pedagogicheskoj tehnologii NFTM-TRIZ. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; № 5: 191 – 195.
6. Nesterenko A.A. Terehova G.V. *Obrazovatel'naya sreda «tri izobretatelya»*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2019.
7. Petrov V., Abramov A. *Zadachnik PZZ-85-v: algoritm resheniya izobretatel'skih zadach*. Moskva, 2018.
8. Sushkov V. TRIZ v mire: Istoriya, sovremennost', problemy. *TRIZ. Praktika primeneniya metodicheskih instrumentov i ih razvitie:* VIII Mezhdunarodnaya konferenciya. Moskva: MISiS, 2016: 6 – 22.
9. Gin A.A. *TRIZ-pedagogika*: kniga dlya umnyh roditelej i uchitelej. Moskva, 2015.
10. Starikov P.A. *Na pike perezhivanij i tehnologij tvorchestva*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: filial NOU VPO «Sankt-Peterburgskij institut vneshne`ekonomicheskih svyazej, `ekonomiki i prava". Krasnoyarsk, 2011.
11. U`ebb A. TRIZ: An Inventive Approach to invention. *Manufacturing Engineer*. 2002; № 81 (4): 171 – 177.
12. Barri K., Domb `E., Majkl S. *Slocum Triz – chto takoe Triz*. 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265007412_TRIZ_-What_Is_TRIZ
13. Sheng I.L.S. and Kok-Soo T. Eco-Efficient Product Design Using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles. *American Journal of Applied Sciences* 2010; № 6 (7): 852 – 858.
14. Vidal R., Salmeron J.L., Mena A. Vicente C. (2015) Fuzzy Cognitive Map-based selection of TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) trends for eco-innovation of ceramic industry products. *Journal of Cleaner Production*. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Fuzzy-Cognitive-Map-based-selection-of-TRIZ-trends-Vidal-almeron/f642129c0dc564d33ac4892721ce1af6433f27b0
15. Reena J. *The World According to TRIZ: Blue-chip American companies are embracking a 60-year-old innovation theory pioneered by a Russian inventor*. Bloomberg Businessweek, 2017. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2006-05-30/the-world-according-to-triz
16. Hovanov S. *Pogruzhenie v TRIZ i poisk algoritma uspeha*. Belgorod, Minsk, 2016. Available at: https://r1.nubex.ru/s828-c8b/f2724_26/EDU-Hovanovs_belgorod_ru-En-TDS-2019.pdf
17. Kaplan L., Visnepolschi S., Proseanic V. TRIZ Beyond Technology: The theory and practice of applying TRIZ to non-technical areas. *The Triz journal*. 2016. Available at: https://triz-journal.com/triz-beyond-technology-the-theory-and-practice-of-applying-triz-to-non-technical-areas/
18. Zinovkina M.M., Gareev R.T., Gorev P.M., Utesov V.V. *Nauchnoe tvorchestvo: innovacionnye metody v sisteme mnogourovnevogo nepreryvnogo kreativnogo obrazovaniya NFTM-TRIZ:* uchebnoe posobie. Kirov: Izdatel'stvo VyatGU, 2013.
19. Osborn A.F. *Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness*. New York, London: Charles Scribner's Sons, 1952.

Статья поступила в редакцию 13.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-373-378

Kemahli Sevket Baser, *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: baseregitim@gmail.com*

INNOVATIONS IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN: FROM THE EXPERIENCE OF ST. PETERSBURG SCHOOLS. The paper analyzes innovative products aimed at working with gifted children, presented by the schools of the city of St. Petersburg for the competition of innovative works within the framework of the St. Petersburg School 2020 project for the period from 2013 to 2019. The article reveals features of the works submitted to the competition, provides a primary classification of innovative products aimed at working with gifted students. The researcher also conducts an analysis of innovative products that made it to the final of the competition and the winning products, which were published in the corresponding collection and recommended for testing and implementation in schools. It is determined that the percentage of innovative products aimed at working with gifted children relative to the total number of works submitted to the competition is very low, but even less is the number of products that won the competition. Accordingly, schools in St. Petersburg need to pay more attention to working with gifted children.

Key words: **innovative product, gifted children, competition of innovative products.**

Кемахлы Шевкет Башер, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: baseregitim@gmail.com*

ИННОВАЦИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ: ИЗ ОПЫТА ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

В данной статье проводится анализ инновационных продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, представленных школами города Санкт-Петербург на конкурс инновационных работ в рамках проекта «Петербургская школа 2020» за период с 2013 по 2019 годы. В статье раскрываются особенности представленных на конкурс работ, дается первичная классификация инновационных продуктов, направленных на работу с одаренными учащимися. Также проводится анализ инновационных продуктов, прошедших в финал конкурса, и продуктов-победителей, которые были опубликованы в соответствующем сборнике и рекомендованы к апробированию и внедрению в деятельность школ. Определено, что процент инновационных продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, очень низкий относительно общего числа представленных на конкурс работ, но еще меньше количество продуктов, победивших в конкурсе. Соответственно, школам Санкт-Петербурга требуется уделять больше внимания работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: **инновационный продукт, одаренные дети, конкурс инновационных продуктов.**

Школы в своей деятельности ориентируются на такие инструменты реализации образовательной политики, которые призваны связать деятельность школ с образовательной политикой в области работы с одаренными детьми, которая ставит перед школой прямую задачу: реализовать государственные образовательные стандарты. Соответственно, школа начинает искать пути, благодаря которым она сможет в этой общей задаче найти пути, средства, механизмы, алгоритмы, инструменты для работы с теми детьми, которые требую большего внимания, то есть с одаренными и талантливыми ребятами.

Инновационная деятельность является одним из ведущих аспектов работы школы, она необходима для развития школы, поскольку подразумевает поэтапное выполнение определенных действий, направленных на достижение поставленных целей, приводящих к качественным положительным результатам.

Обобщение информации об инновационной деятельности школ города Санкт-Петербурга представляется важным, так как она может быть использована другими образовательными организациями в их деятельности.

Инновационная деятельность школ была введена законом «Об образовании» №273-ФЗ, утвержденным 29 декабря 2012 года. В этом законе общее образование позиционируется в качестве места воспитания человека как члена современного информационного общества [1].

Инновации необходимы школам в связи с изменениями, происходящими в российском обществе. Это касается всех сфер жизни, от экономики до психологии. Педагогика и образование не стоят в стороне от общества, от его изменчивости, развития, обновления. Школы нуждаются в постоянной модернизации, они должны соответствовать запросам общества, ставить все новые цели и работать над эффективностью образования и положительным изменениям образовательной среды.

Появляются все новые типы образовательных организаций, конкуренция в сфере образования тоже не стоит на месте; пересматривается как содержание изучаемых предметов, так и их перечень; изменяется понимание роли учителя, педагоги рассматриваются как помощники учащихся в их развитии. Все эти условия диктуют необходимость разработки и внедрения инновационных продуктов, способствующих качественному развитию и модернизации образовательной системы.

Сегодня в центре внимания педагогов стоит индивидуализация обучения, личностно ориентированные подходы и технологии, а также учет особенностей интеллектуального уровня развития ребенка и возможные способы его мониторинга.

Соответственно, с изменением подхода к образованию требуется разработка и внедрение новых методик обучения и критериев контроля качества образования.

Лучше всех с данными задачами справляются именно педагоги, потому что они находятся внутри образовательной среды, понимают и чувствуют, будет ли иметь успех тот или иной проект.

Ежегодно, начиная с 2012 года, школы предоставляют на конкурс свои инновационные программы, а лучшие из них внедряются в деятельность школ [2]. При этом одни школы становятся экспериментальными площадками для апробирования того или иного инновационного продукта, в других же данный продукт реализуется и используется в работе сразу после утверждения на внутришкольном уровне.

Некоторые инновационные программы разрабатываются спонтанно, для других создаются специальные группы, в число которых могут входить и учителя, и администрация школы, и сами школьники, и другие специалисты, работающие в образовательной организации: психологи, методисты и др.

Перед школьной администрацией стоят задачи объективной оценки и эффективного управления инновационными процессами. Руководители должны понимать, для чего создается тот или иной проект, как он будет реализован, финансироваться, сколько времени требуется для его внедрения и, наконец, какие результаты будут достигнуты вследствие внедрения инновационного продукта.

Инновационной считается школа, которая строит свою деятельность, используя авторские подходы для организации воспитательного и учебного процессов, при этом деятельность школы согласуется с интересами социума, социальным заказом, а также имеет четкое представление о критериях результативности обучения.

В городе Санкт-Петербурге более 1000 школ [3], во многих проводится работа, направленная на разработку инновационных продуктов. Однако далеко не все школы могут и ведут такую деятельность. Еще меньшее количество предоставляет свои разработки на конкурс инновационных продуктов.

Конкурс инновационных продуктов проводится в рамках Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга каждый год, начиная с 2012 года [2].

Конкурс проходит в несколько этапов в течение 3 – 4 месяцев.

Представленные продукты сначала проходят через процедуру технической экспертизы, при необходимости, если школа не согласна с решением экспертной комиссии, она может подать апелляцию. Затем проводится заочный тур конкурса, лучшие работы переходят на следующий этап – очный тур. По результатам очного тура определяются победители [2].

Можно с уверенностью сказать, что в заочный тур конкурса проходят действительно интересные и перспективные проекты, они конкурентоспособны и могут быть реализованы независимо от результатов конкурса.

В связи с этим целесообразно рассматривать инновационные продукты, участвующие именно в заочном туре конкурса, поскольку они могли не выйти в очный тур по весьма объективным причинам, но при этом полностью удовлетворяют условиям, поставленным перед ними как перед продуктами инновационной деятельности школы.

Конкурс инновационных продуктов в Санкт-Петербурге имеет открытый характер, каждый желающий может ознакомиться с материалами конкурса на портале «Петербургское образование» [2; 4], а также на сайтах школ города. Конкурс проводится с целью стимулирования инновационной деятельности педагогов и выявления таких инновационных продуктов, которые могут быть системно внедрены в образовательные организации города.

Одним из направлений реализации инновационной деятельности является разработка проектов, направленных на выявление и поддержку одаренных детей и молодежи, а также на развитие дополнительного образования [2].

Каждый год на конкурс выставляются проекты, относящиеся к различным сферам деятельности школ. Многие из них направлены на педагогов, другие – на учащихся. Также большое внимание школами уделяется вопросам организации дистанционного обучения. Как видно из анализа конкурсных работ, такие проекты стали предлагаться еще в 2012 году.

Объем работ, представленных на конкурс в разных направлениях деятельности, неоднороден. Школы самостоятельно решают вопрос об участии в конкурсе и о тематике предоставленного продукта. Однако проследить конкретное количество заявок, проектов и их содержимое не представляется возможным в связи ограниченной информацией. При этом есть информация о победителях конкурса.

На рис. 1 представлено количество образовательных учреждений, подавших заявки на участие в конкурсе инновационных продуктов с 2013 по 2019 годы [4].

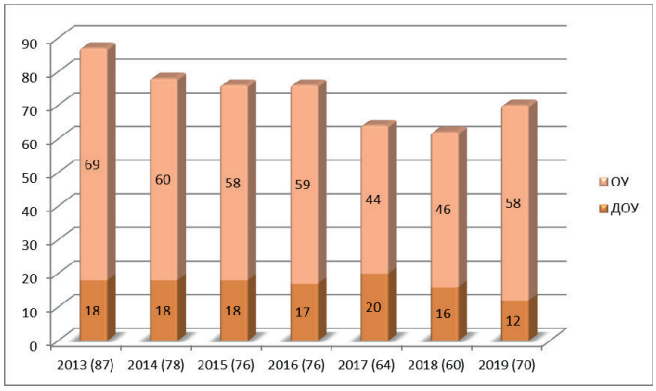


Рис. 1. Количество образовательных учреждений, подавших заявки на участие в конкурсе инновационных продуктов с 2013 по 2019 годы

Примечание. ДОУ – дошкольное образовательное учреждение, ОУ – образовательные учреждения.

Таким образом, ежегодно относительно равное количество учреждений образования приняли участие в конкурсе, при этом в 2013 году было подано максимальное количество заявок (87), а в 2018 – минимальное (60).

В среднем 75,85% общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования ежегодно подают заявки на участие в конкурсе, оставшиеся 24,15% приходятся на дошкольные образовательные учреждения. Наиболее высокий уровень участия приходится на 2019 год, а именно 82%, наиболее низкий – 60% – на 2017 год. При этом в 2014, 2015 и 2018 годах это соотношение было равным и составило 76%.

На рис. 2 представлено количественное соотношение школьных проектов, прошедших в заочный тур конкурса относительно общего количества работ [4].

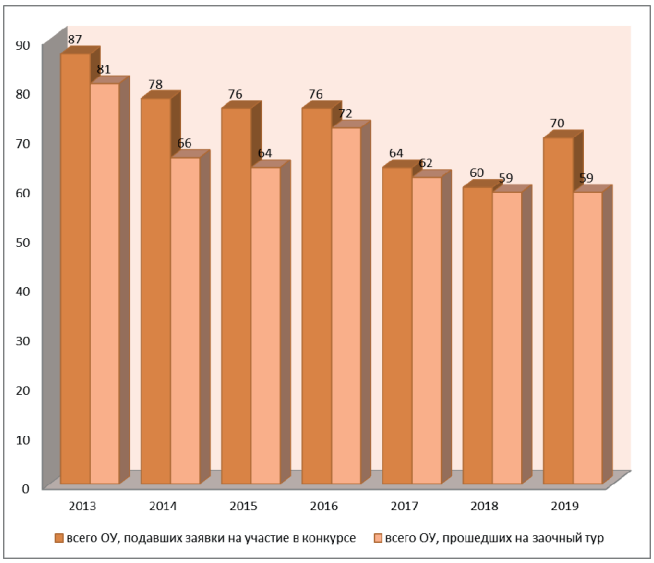


Рис. 2. Количественное соотношение школьных проектов, прошедших в заочный тур конкурса, относительно общего количества работ

Из рис. видно, что ежегодно на заочный тур конкурса проходит в среднем 66 инновационных продуктов, а максимальное количество пришлось на 2013 год – 81 заявка, минимальное же – на 2017, а именно 44 заявки.

Таким образом, прослеживается тенденция максимальной заинтересованности в участии в конкурсе именно в 2013 году, что связано, скорее всего, с изменением условий конкурса. Хотя конкурс проводится в рамках проекта «Петербургская школа 2020» стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011 – 2020 гг., в отличие от 2012 года, в 2013 году изменилось условие, касающееся разработки бизнес-плана.

В 2012 году очный тур конкурса проходил в форме предоставления конкурсантами спонсорского предложения, участники должны были предоставить бизнес-план продвижения своего проекта и убедить экспертов в необходимости инвестирования в реализацию продукта [5].

В 2013 году данный пункт был отменен, что не могло не повлиять на количество участников.

На рис. 3 представлено количественное соотношение школьных проектов, направленных на развитие одаренности относительно общего количества работ, прошедших на заочный этап конкурса [4].

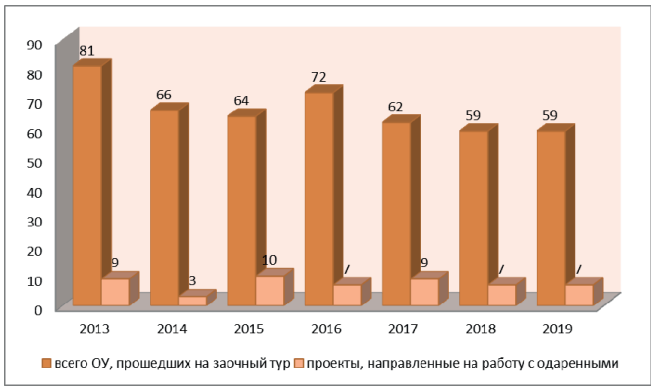


Рис. 3. Количественное соотношение школьных проектов, направленных на развитие одаренности, относительно общего количества работ, прошедших на заочный этап конкурса

Если рассматривать эти данные в процентном соотношении, то на 2013 год приходится 11,1% работ, направленных на развитие одаренности, относительно общего количества работ, прошедших на заочный этап конкурса, на 2014 – 4,5%, на 2015 – 15, 6%, на 2016 – 9,7%, на 2017 – 14,5%, на 2018 – 11,8% и на 2019 год – 11,8%. Графически процентное соотношение школьных проектов, направленных на развитие одаренности, относительно общего количества работ, прошедших на заочный этап конкурса, представлено на рис. 4.

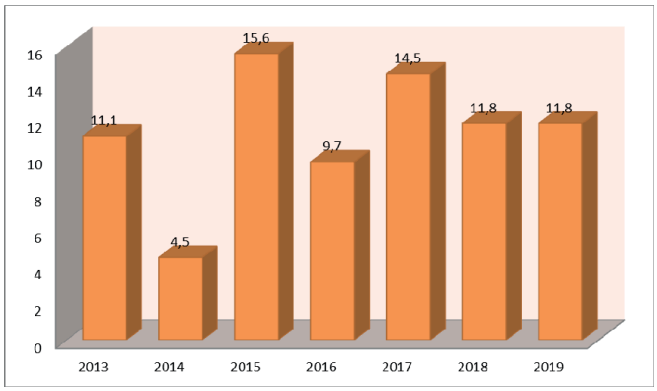


Рис. 4. Процентное соотношение школьных проектов, направленных на развитие одаренности, относительно общего количества работ, прошедших на заочный этап конкурса

Как видно, количество продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, очень мало, в среднем это 11,28% от всех прошедших в заочный тур работ.

На рис. 5 представлено графически процентное соотношение продуктов по видам предоставленных материалов [4].

Все продукты, направленные на работу с одаренными детьми, можно классифицировать по различным признакам.

1. По видам материалов. Школы ежегодно предоставляют различные инновационные продукты. На протяжении девяти лет школами были представлены следующие работы, направленные на выявление и поддержку одаренных детей:

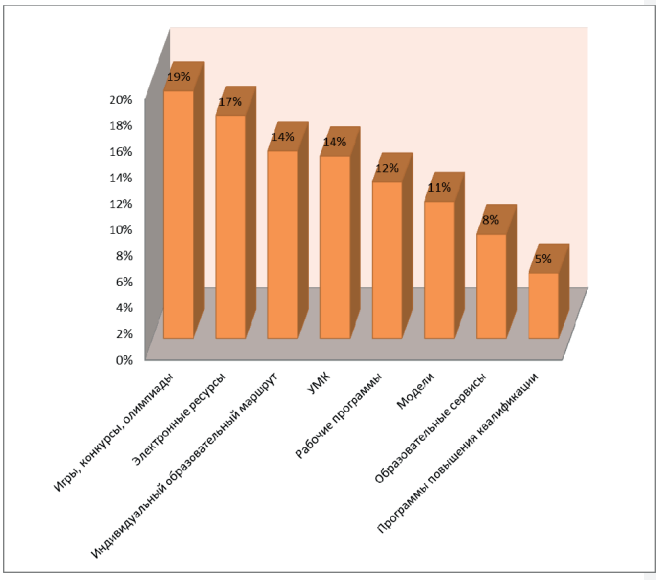


Рис. 5. Соотношение инновационных продуктов по видам материалов

– индивидуальный образовательный маршрут;

– электронный конструктор индивидуального образовательного маршрута, электронная карта одаренности, электронный личный образовательный навигатор, информационно-образовательный сервис, а также электронные платформы и другие электронные ресурсы;

– комплексная модель выявления, поддержки и сопровождения лингвистически одаренных учащихся и другие модели работы с одаренными детьми, в том числе модели взаимодействия педагогов, учащихся и школ;

– игры, конкурсы, тесты, олимпиады, веб-квесты, онлайн-тесты;

– учебно-методические программы, методические рекомендации, тренажеры;

– программы повышения квалификации педагогов;

– учебные рабочие программы по разным предметам;

– концептуальная разработка взаимодействия с одаренными детьми.

Таким образом, четко определяется направленность продуктов на разработку различных электронных ресурсов, необходимых для того, чтобы и учащиеся, и педагоги постоянно имели доступ к материалам, программам и другим ресурсам, необходимым для сопровождения одаренного ребенка (17%), а также на разработку и проведение так необходимых для выявления одаренных детей конкурсов, игр, тестов и олимпиад (19%).

Наименьшее внимание (5%) уделяется программам повышения квалификации педагогов, однако этот момент нельзя упускать, так как уровень подготовки учителей напрямую влияет на качество образовательного пространства одаренных.

Довольно распространенными формами инновационной деятельности являются разработки индивидуальных образовательных маршрутов (14%), учебно-методических комплексов (14%), а также рабочих программ по разным предметам (12%). Эти формы хорошо зарекомендовали себя как результативные, они повсеместно используются в школах города.

2. По адресату. В разные годы школами были разработаны и представлены на конкурс разнообразные продукты, адресованные как учащимся, так и педагогам и руководителям образовательных организаций. На рис. 6 представлено соотношение продуктов по адресату [4].

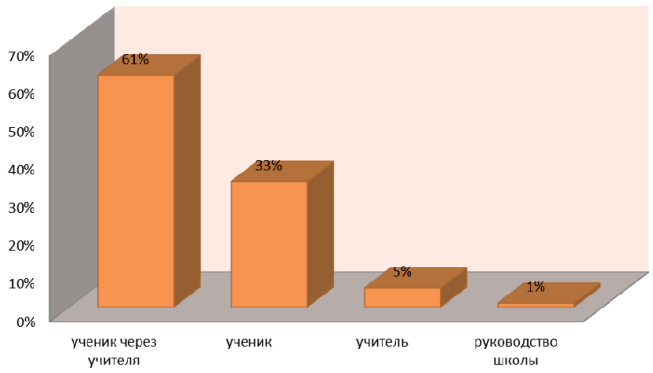


Рис. 6. Соотношение инновационных продуктов по работе с одаренными детьми по адресату

Исходя из данных таблицы, направленность на ученика как конечного потребителя инновационного продукта через посредничество учителя очевидна, так как учащиеся в контексте системы образования не могут существовать отдельно от учителей, а учителя – от школьной администрации. При этом процент работ, направленных непосредственно на ученика как конечного потребителя продукта, также довольно высок.

Как видно из диаграммы, на данном этапе очень мало продуктов, направленных на учителя или администрацию школы. Однако таких продуктов, как программы повышения квалификации учителя, позволяющих применять новые методы и формы работы, в том числе с одаренными учащимися, должно быть больше. Ведь на данном этапе практически нет современных программ повышения квалификации, нет иной работы с учителем. Поэтому школы начинают искать те инструменты, которые помогут учителю работать с детьми, проявляющими способности.

Требуется разрабатывать и внедрять продукты, обеспечивающие модернизацию образовательной среды, помогающие педагогам ориентироваться в новых, современных условиях образовательной деятельности.

По условиям конкурса, тематики, по которым можно разрабатывать свой продукт, должны соответствовать одному из направлений Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга [2].

При этом уже в 2014 году отдельным пунктом выносится тематика «Выявление и поддержка одаренных детей и молодежи», но количество работ по тематике резко снизилось до 3-х. Но уже в следующем году этот пробел компенсируется максимальным количеством – 10. В среднем ежегодно школы и учреждения дополнительного образования предоставляют 7 продуктов, связанных с работой с одаренными детьми.

Среди конкурсных работ четко прослеживается линия введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

В истории разработка государственных стандартов общего образования имеет четыре этапа: 1993 – 1996, 1997 – 1998 и 2002 – 2003, 2010 – 2011 гг. На каждом из этих этапов мотивы разработки стандартов менялись. На первых двух – незначительно, в рамках общей и образовательной политики. На третьем и четвертом – кардинально, в русле личностно ориентированной и деятельностно-развивающей педагогики [6].

При внедрении новых ФГОСов изменялся подход к инновационной деятельности.

В 2013 в основном представлены проекты, помогающие педагогу сориентироваться в новых образовательных стандартах, повысить квалификацию и компетентность, а также разрабатываются проекты, направленные на внедрение новых форм дистанционного обучения, в том числе Система дистанционной поддержки повышения квалификации педагогов.

В 2014 году появляется такой предмет, как «Проектная деятельность», и многие учителя задались вопросом о том, что именно требуется делать на уроках, как реализовать учебный план. Проектная деятельность – это часть новых стандартов, а проектная деятельность считается приоритетной в этот период.

В 2015 году разрабатываются методические рекомендации для внедрения в учебный процесс ФГОС, а также методические пособия для реализации системного подхода к проблеме одарённости в практической деятельности образовательного учреждения. Представленные проекты направлены в большинстве на развитие метапредметных и личностных образовательных результатов школьников.

Актуальность инновационных продуктов 2016 года заключаются в том, что они соответствует одному из важнейших направлений модернизации образования в России – внедрению и реализации ФГОС нового поколения и посвящены актуальной проблеме – обеспеченности вышеуказанного процесса эффективными современными образовательными технологиями, способствующими достижению высокого качества образования (т.е. – результатов образования). Однако наиболее ценным качеством является универсальность программ, характеризующаяся возможностью ее внедрения в образовательные учреждения любого типа. В этот год много работ посвящено разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов ученика для достижения метапредметных результатов в основной школе, формированию ранней профилизации образовательного маршрута, а также предоставлены технологии вовлечения учащихся школ в социальные практики и модель развития социальной активности детей и подростков через разработку и реализацию социальных проектов и социальной практики. То есть этот период характеризуется индивидуалистическим подходом к учащимся, а также вопросами социализации школьников.

В 2017 году школы представляют модели командного взаимодействия, программы для развития творческого мышления, программы организации сопровождения деятельности отделений дополнительного образования детей в образовательных организациях в условиях внедрения ФГОС основного общего образования, продолжают работать проекты социализации учащихся, но в большей степени школы разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты для выявления и развития способностей школьников.

Общая концепция проектов 2018 года ориентирована на выявление и развитие интересов и талантов каждого учащегося, на организацию проб в различных видах деятельности с привлечением социальных партнеров, на вовлечение родителей в процесс дополнительного образования ребенка, а также на создание электронной базы данных для накопления информации о личностных и творческих достижениях учащихся. На конкурс предоставляются технологическая карта как средство повышения эффективности учебной деятельности на уроках развития речи в начальной школе, индивидуальные образовательные маршруты для одаренных детей, интерактивный проект в формате информационно-образовательного сервиса для руководителей образовательных организаций, педагогов, обучающихся и их родителей, образовательный портал IT-Школа как средство управления реализацией программы «Одарённые дети» на уровне начального общего образования, сетевой проект «Творческая среда и интеллектуально одарённые дети». То есть все больше внимания уделяется разработке интерактивных площадок для работы с одаренными детьми, на которых учащиеся, их родители и учителя могут взаимодействовать в целях повышения качества работы не только с одаренными детьми, но и со всеми школьниками.

В 2019 году создается и внедряется в работу школ среда, в которой индивидуальные цели каждого ученика поддерживаются коллективом класса и взрослыми, а также создаются внешние условия для реализации построенных детьми проектов саморазвития, что это позволяет образовательным организациям, занимающимся проблемой развития одаренности детей, перейти на качественно более высокий уровень ее решения. Предоставляются проекты выращивания способностей, одаренности учащихся и потенциальной одаренности каждого ребенка в системе непрерывного образования, комплексная модель выявления, поддержки и сопровождения лингвистически одаренных учащихся на основе интеграции урочной и внеурочной деятельности, программы по формированию активной жизненной позиции детей и подростков в процессе деятельности клубного объединения в системе дополнительного образования детей, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных школьников», много внимания уделяется разработке личного образовательного навигатора школьника, индивидуальных проектов школьников, электронных ресурсов поддержки дополнительного образования и внеурочной деятельности.

Ежегодно перед школами ставится огромное количество целей. Руководители школ должны четко понимать, какими путями данные цели будут реализованы, должны организовать работу образовательного учреждения таким образом, чтобы достижение поставленных целей не нивелировало сам процесс обучения детей, в том числе одаренных. В связи с этим необходимость в квалифицированных кадрах выступает для школьного руководства на первый план.

Среди конкурсных работ четко прослеживается линия введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов, которые нацелены на повышение качества образования, а также должны обеспечивать единство образовательного пространства и преемственность образовательных программ. Согласно новым стандартам учителю становится важно не только научить, но и создать все необходимые для самореализации учащихся условий [6].

В связи с этим изменяется подход и к деятельности педагогов и инновационным продуктам, которые они разрабатывают, предоставляют на конкурс и внедряют в работу школы. Создаются новые образовательные модели, применяются новые технологии обучения, в том числе компьютерные. Это дает возможность внедрять новые формы, методы и технологии работы, в том числе с одаренными учащимися.

Образовательная политика России строится на принципе, что все дети одарены от природы, и школы должны создавать условия для выявления, проявления и реализации его талантов. Те продукты, которые представляют школы, укладываются в концепцию этой политики. По своему содержанию продукты отражают эту политику, соответственно, лучшие продукты следует распространять по другим школам, так как они являются достаточно интересными и могут принести действительно хорошие результаты.

Однако инновационных продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, вышедших в финал конкурса и ставших победителями, очень мало.

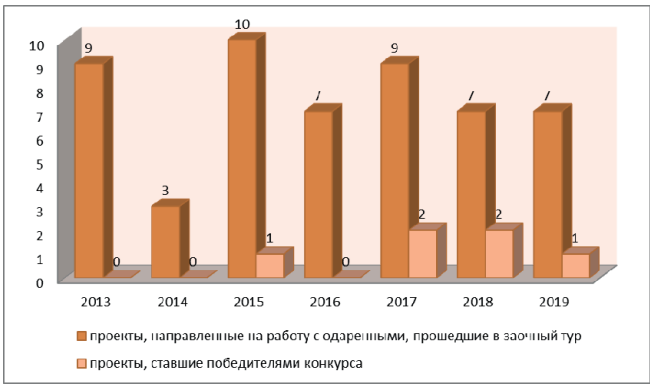


Рис. 7. Количественное соотношение работ-победителей относительно общего числа продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, прошедших на заочный этап конкурса

В частности, в 2015 году победителем в соответствующей номинации стала школа № 169; в 2017 году финалистами стали школы № 287 и № 643; в 2018 году – Центр детского (юношеского) технического творчества «Охта» и школа № 11; и, наконец, в 2019 году победу вновь одержала школа № 169.

Количественное соотношение работ-победителей относительно общего числа продуктов, направленных на работу с одаренными детьми, прошедших на заочный этап конкурса, представлено на рисунке 7 [4].

Таким образом, за весь период проведения конкурса победителями стали лишь шесть работ, направленных на развитие одаренности.

Это такие работы, как, к примеру, продукт, представленный ГБОУ «Школа № 169» с углубленным изучением английского языка Центрального района Санкт-Петербурга имени Героя Российской Федерации А.В. Воскресенского. Эта школа дважды подавала заявки на участие в конкурсе в направлении работы с одаренными детьми, в 2015 и 2019 годах, и дважды становилась победителем. Оба раза школа представляла учебно-методические комплекты поддержки курса внеурочной деятельности по направлению «Робототехника». Школа продолжает развиваться в этом направлении, а сам инновационный продукт полностью готов к внедрению в системе образования Санкт-Петербурга. Пособие выпущено издательством БХВ, полный комплект поддержки УМК предлагает компания Digis, проработаны альтернативные решения по материально-технической базе курса, все материалы доступны в сети Интернет. Модельная программа внеурочной деятельности «Игровая робототехника» для 7 (8) класса(ов) допущена к реализации Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования и прошла успешную апробацию на базе школы № 169. На сетевом ресурсе lab169.ru создан раздел методической поддержки, кроме того, на базе школы планируются курсы для учителей города по применению УМК.

В 2019 году школа стала победителем со своим учебно-методическим комплектом «Игровая робототехника для юных программистов и конструкторов».

Таким образом, очевидна значимость инновационного продукта для решения актуальных задач развития системы образования Санкт-Петербурга в области создания условий для дополнительного образования и социализации детей, а также развития современных технологий предпрофессиональной подготовки и профессиональной ориентации обучающихся при реализации дополнительных общеобразовательных программ технической направленности. Использование инновационного продукта уже на ранней стадии образования закладывает основы проектной деятельности и предлагает обучающимся современный инструментарий для реализации будущих проектов с технической основой в любой предметной области [7].

По итогам конкурса 2017 года рекомендацию оргкомитета получил продукт «Учебно-методический комплекс „Проектирование индивидуальной образовательной программы учащимися старших классов”», созданный в школе № 643 Московского района Санкт-Петербурга. Решение о подготовке программы диссеминации продукта принято администрацией школы в 2018 году, и школа стала региональной инновационной площадкой на последующий трехлетний период, получив возможность ознакомить с инновационным продуктом петербургских педагогов и методистов.

Учебно-методический комплекс по организации и развитию ученического самоуправления «Республика СОВ», представленный на конкурс ГБОУ «СОШ № 287» Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в том же 2017 году преследовал главную цель – оказание практической помощи в организации и развитии ученического самоуправления как значимой составляющей системы управления школой. Почему и для чего? Воспитание включено сегодня в широкий контекст социализации, которая часто протекает стихийно, поскольку современный школьник подвергается воздействию самых различных факторов, помимо школы и семьи: Интернет, СМИ, улица и т.д.

В этих условиях школа призвана создать у себя то пространство для самореализации и позитивной социализации, которое станет привлекательным для учащихся, позволит им проявить и раскрыть свои способности и таланты, реализовать свои интересы. Все это возможно только при эффективной организации ученического самоуправления – той первой школы демократии, которую должен пройти каждый школьник. Ведь если мы говорим о воспитании человека для жизни в гражданском обществе, то самым эффективным средством для этого является самоуправление как демократический способ обеспечения участия ребенка в управлении школой – главном микросоциуме его взросления [8].

В 2018 году победителем стал инновационный продукт, представленный Центром детского (юношеского) технического творчества «Охта» «ТехноЛофт: открытое пространство для технического творчества в системе дополнительного образования детей», разработанный в рамках реализации «дорожных карт» Национальной технологической инициативы и «сквозных» технологий Стратегии научно-технологического развития современной системы научно-технического творчества, создания возможностей для выявления талантливой молодежи, построения успешной карьеры в области науки, технологий, инноваций. «ТехноЛофт» аккумулирует в себе содержание образования, нормативы, ресурсы и технологии, коммуникации, социальное партнерство, обеспечивающие создание условий для исследовательской, инженерной, конструкторской деятельности, подготовки будущих специалистов для производственной и научной сфер. Инновационный продукт создан разработчиками с целью распространения опыта по проектированию в образовательных организациях единой среды, способствующей развитию и распространению современных «техносферных» технологий, рационализаторства и изобретательства, а главное – «выращиванию» технологических энтузиастов, готовых к принятию новых вызовов времени и успешно справляющихся с ними [9].

Вторым победителем в 2018 году в рамках работы с одаренными детьми стала ГБОУ «Гимназия № 11» Василеостровского района Санкт-Петербурга, которая предоставила на конкурс инновационный продукт «Электронный ресурс поддержки дополнительного образования и внеурочной деятельности «Успешный ученик»». Одной из приоритетных задач современной школы в системе общего образования, как указывают авторы проекта, является реализация нового поколения образовательных стандартов, развитие компетенций выпускника средней школы, включающих в качестве важнейших умений владение навыками проектной и учебно-исследовательской деятельности, способность на практике продемонстрировать владение искусством слова, готовность к переработке и анализу освоенной образовательной информации, владение навыками коммуникации, в том числе на иностранном языке. Электронный ресурс поддержки внеурочной деятельности и дополнительного образования «Успешный ученик» – это портфель программ и проектов, интегрирующих формы дополнительного образования (спецкурсы, семинары) и внеурочной деятельности (конкурсы, конференции, мастерские), стимулирующих развитие навыков исследования, овладение культурой языковой коммуникации на родном и иностранном языках [9].

Использование такого рода продуктов инновационной деятельности школ актуально для развития образовательной системы города Санкт-Петербурга, так как появилась необходимость создать систему преподавания ряда дисциплин, связанных, в том числе, с техническим творчеством учащихся (робототехника, инженерное конструирование и 3D-прототипирование), что соответствует текущим социальным заказам на воспитание и развитие специалистов, способных эффективно взаимодействовать с современным цифровым производственным комплексом, системами цифровых коммуникаций и управления. Внедрение качественных продуктов инновационной деятельности позволит не только создать здоровую конкуренцию проприетарным платформам, но и в значительной мере снизить экономические риски, связанные с совершенствованием материально-технической базы [9].

Проанализировав инновационные продукты, предоставленные школами города Санкт-Петербурга с 2013 по 2019 годы, было определено, что количество школ, подающих заявки на участие в конкурсе инновационных продуктов «Петербургская школа 2020» относительно равное и составляет в среднем 73 образовательных учреждения, хотя в условиях конкурса не прописано максимальное количество заявок. При этом в среднем 12 заявок, что составляет около 15%, не проходят в заочный тур конкурса по причине несоответствия продукта условиям конкурса.

Большой интерес у школ вызывает разработка электронных ресурсов для учителей и учащихся, в том числе образовательных порталов, электронных конструкторов, цифровых ресурсов, информационно-образовательных сервисов, порталов, цифровых пространств, виртуальных галерей, онлайн-квестов, тестов и пр. Примечательно, что, начиная с 2012 года, школы предлагают различные варианты взаимодействия с учащимися в цифровом формате, в том числе различные форматы дистанционного обучения. Многие из предложенных форм удаленной работы были внедрены в образовательный процесс уже в 2013 году. В связи с этим можно предположить, что некоторые школы не испытывали значительных затруднений при переходе на дистанционный формат обучения в условиях коронавирусной пандемии, так как в них уже были апробированы такие формы обучения.

Стоит отметить, что учебно-методические комплексы и программы, направленные на работу с одаренными детьми, вызывают интерес школ в связи с их широкой популярностью. Однако следует учитывать, что любая программа и любой комплекс покажут свои результаты не сразу, а только через определенный, довольно большой промежуток времени. В связи с этим необходимо прослеживать процесс их внедрения в школьную практику, а также оценивать эффективность конечных результатов в продольном срезе.

На основе анализа инновационной активности школ и ДОУ региона можно выделить наиболее актуальные для него направления работы с одаренными детьми, а именно: с одной стороны, разработка и апробация новых образовательных технологий, новых средств обучения и воспитания, нового содержания образования, программно-методического обеспечения образовательного процесса, а также новых методов, форм, учебно-методических комплексов и учебников; с другой стороны, новые коммуникационные структуры в системе образования, сетевое взаимодействие образовательных учреждений и иных организаций (в том числе общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений внешкольного образования, научных организаций и др.).

В заключение следует сказать, что инновационных продуктов очень мало, в том числе тех, которые необходимы для работы с одаренными детьми, еще меньше, хотя образовательная политика направлена на их выявление и поддержку, сопровождение и дальнейшую помощь в продвижении их образования, поэтому требуется разрабатывать, финансировать, апробировать и внедрять в деятельность школ лучшие примеры продуктов, призванных обеспечить реализацию образовательной политики в области работы с одаренными детьми в России.

Библиографический список

1. *Список школ Санкт-Петербурга. Рейтинг за 2021 год, отзывы родителей, контактные данные и другая полезная информация*. Available at: https://shkola.city/spb
2. *Положение о конкурсе инновационных продуктов «Петербургская школа 2020»*. Утверждено распоряжением Комитета по образованию от 10.05.2012 № 1288-р (с изменениями, внесенными распоряжением Комитета по образованию от 16.05.2013 № 1124-р). Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/546/
3. *Портал «Петербургское образование», «Петербургская школа: Инновации»:* сборник по итогам конкурса инновационных продуктов за 2017 год. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/635/
4. *Портал «Петербургское образование»*. Available at: https://petersburgedu.ru/
5. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. *Портал «Петербургское образование», конкурс инновационных продуктов в 2018 году*. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/654/
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва. Available at: https://fgos.ru/
8. *Портал «Петербургское образование», «Петербургская школа: Инновации»:* сборник по итогам конкурса инновационных продуктов за 2015 год. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/593/
9. *Портал «Петербургское образование», конкурс инновационных продуктов в 2012 году*. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/399/

References

1. *Spisok shkol Sankt-Peterburga. Rejting za 2021 god, otzyvy roditelej, kontaktnye dannye i drugaya poleznaya informaciya*. Available at: https://shkola.city/spb
2. *Polozhenie o konkurse innovacionnyh produktov «Peterburgskaya shkola 2020».* Utverzhdeno rasporyazheniem Komiteta po obrazovaniyu ot 10.05.2012 № 1288-r (s izmeneniyami, vnesennymi rasporyazheniem Komiteta po obrazovaniyu ot 16.05.2013 № 1124-r). Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/546/
3. *Portal «Peterburgskoe obrazovanie», «Peterburgskaya shkola: Innovacii»:* sbornik po itogam konkursa innovacionnyh produktov za 2017 god. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/635/
4. *Portal «Peterburgskoe obrazovanie»*. Available at: https://petersburgedu.ru/
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. *Portal «Peterburgskoe obrazovanie», konkurs innovacionnyh produktov v 2018 godu*. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/654/
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maya 2012 g. N 413 g. Moskva. Available at: https://fgos.ru/
8. *Portal «Peterburgskoe obrazovanie», «Peterburgskaya shkola: Innovacii»:* sbornik po itogam konkursa innovacionnyh produktov za 2015 god. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/593/
9. *Portal «Peterburgskoe obrazovanie», konkurs innovacionnyh produktov v 2012 godu*. Available at: https://petersburgedu.ru/content/view/category/399/

Статья поступила в редакцию 18.03.21

УДК 378.016: 811 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-378-380

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

LANGUAGE DIFFICULTIES AS THE ASSESSING PARAMETER OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY LEVEL OF A FOREIGN LANGUAGE FACULTY STUDENT. The task of the article is to determine the correlation between levels of formation of the secondary language personality of a student with his/her levels of foreign language proficiency. First of all, the authors define the concept of "secondary language personality of a language faculty student". Then they determine the correlation on the basis of the full development of individual speech skills on the material of dictation. For the purpose of research, the authors identify frequency linguistic difficulties and errors as a parameter for assessing the level of formation of individual speech skills of a secondary language personality. These difficulties and errors serve as an indicator of the full development of spelling skills of writing, phonetic and lexical listening skills necessary in the process of writing dictation.

Key words: **secondary language personality, language difficulties and errors, linguistic interference, dictation, speech skills.**

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

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ КАК ПАРАМЕТР ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Целью статьи является определение соотнесенности уровней сформированности вторичной языковой личности студента с уровнями владения иностранным языком. Для этого в первую очередь авторы определяются с понятием «вторичная языковая личность студента языкового вуза». Затем они определяют указанную выше соотнесенность на основе сформированности отдельных речевых навыков на материале диктанта. В целях исследования в статье выявляются частотные языковые ошибки и трудности в качестве параметра оценивания уровня сформированности отдельных речевых навыков вторичной языковой личности. Данные трудности и ошибки служат показателем сформированности орфографических навыков письменной речи, фонетических и лексических навыков аудирования, необходимых в процессе написания диктанта.

Ключевые слова: **вторичная языковая личность, языковые трудности и ошибки, лингвистическая интерференция, диктант, речевые навыки.**

Актуальность темы исследования обусловлена междисциплинарным подходом к проблеме языковой личности, к анализу лингвистической модели развития языковой личности (ЯЛ) и рассмотрением ЯЛ в соотношении с учебной и внеучебной деятельностью по изучению иностранного языка (ИЯ) на основе материалов письменных работ студентов в рамках Всероссийской акции «Tolles Diktat». В научной литературе диктант такого плана не рассматривался ранее как ресурс для выявления уровня сформированности вторичной языковой личности (ВЯЛ) студента языкового факультета. Между тем именно прием чтения текста носителем языка позволяет поставить «чистый эксперимент» и определить уровень сформированности отдельных речевых навыков. Более того, многочисленные исследования языковых ошибок не рассматриваются, как правило, в качестве параметра оценивания уровня сформированности ВЯЛ. Все эти вопросы требуют отдельного внимания исследователя и научного обобщения.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:1) дать определение вторичной языковой личности студента языкового вуза; 2) определить соотношение между уровнями вторичной языковой личности и уровнями овладения иностранным языком у обучаемых; 3) выявить частотные языковые трудности (ошибки) в процессе восприятия немецкой аутентичной речи и ее письменной фиксации в соответствии с уровнем владения языком и уровнем сформированности вторичной языковой личности, определить их причины.

Для выявления и изучения типичных ошибок в работе применяются следующие *методы исследования*: метод лингвистического наблюдения; индуктивный метод организации научного процесса (сбор и документация языковых ошибок); описание; количественный анализ.

Теоретической базой исследования послужили работы таких известных ученых лингвистов, как Г.И. Богин [1], Ю.Н. Караулов [2], И.И. Халеева [3], посвя-

щенные описанию структуры языковой личности, ее модели и уровней сформированности. Кроме того, учитывались работы Е.Г. Вагановой [4], Н.Д. Гальсковой [5], которые представляют лингвометодический аспект проблемы вторичной языковой личности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты экспериментальной части могут стать материалом для курсов методики преподавания иностранных языков, лингводидактики, психолингвистики, для практических курсов по обучению иностранному языку (немецкому) на языковом факультете. Результаты исследования также могут быть использованы преподавателями иностранного языка в учебном процессе в качестве материала для профилактики языковых ошибок у обучающихся при работе с аудиотекстами и диктантами. Уровневая модель может быть использована при конструировании рациональных учебных программ.

Определение вторичной языковой личности студента языкового вуза

Проблема «языковой личности», «вторичной языковой личности» как междисциплинарного понятия, преломленного в науке посредством постулатов из областей философии, антропологии, психологии, социологии, лингводидактики, привлекала внимание ученых еще в прошлом веке. Так, Лео Вайсгербер, представитель неогумбольдтианской лингвофилософской концепции, рассматривал язык и его единицы как создаваемые человеком духовные объекты [6, с. 250].

В русской лингвистике к вопросу о ЯЛ в определенной степени обращался В.В. Виноградов, исследовавший соотношение в художественном произведении языковой личности, личности автора, личности персонажа [7, с. 146]. Для таких ученых, как Г.О. Винокур, Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, важным был вопрос соотношения биографического автора, собственно автора и текста [8, с. 127]. Целенаправленной разработкой понятия «языковая личность» и созданием модели языковой личности занимались Г.И. Богин (1980), Ю.Н. Караулов (1984), И.И. Халеева (1989).

Г.И. Богин называл ЯЛ всякого, кто «присваивает язык», «для кого язык есть речь», для кого не важно, что он «знает о языке», а важно то, что он «может с языком делать» [1, с. 6]. Ю.Н. Караулов подчеркивал способность ЯЛ «создавать и воспринимать тексты» [2, с. 104], то есть способность создавать коммуникативное пространство, в котором языковая личность может быть не только носителем определенного языка определенного уровня (вербально-семантический уровень), но и носителем актуализированной его знаниями и представлениями языковой картины мира (когнитивный уровень), способного реализовать свои коммуникативные способности в соответствии со своими намерениями интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками (прагматический уровень). Автор отметил важность хорошо развитого тезауруса при постановке цели продвинутого владения языком [2, с. 57]. Затем этот подход был положен И.И. Халеевой в основу модели ВЯЛ, формирующейся в процессе обучения переводу. При этом ею было выделено два тезаурусных уровня: тезаурус-1 и тезаурус-2, связанных с языковой и концептуальной картинами мира соответственно [3, с. 76].

В рамках данной статьи авторы исследуют ЯЛ студента языкового факультета, уровень ее сформированности в искусственной языковой среде. В этом контексте мы следуем за Г.И. Богиным, который, во-первых, предусматривает развитие ЯЛ «от одного уровня готовности действования с речевым произведением к другому» [1, с. 9], и, во-вторых, предпринимает попытку создания лингвистической модели развития ЯЛ и рассмотрения этой модели в ее отношении к учебной деятельности, направленной на изучение ИЯ. Таким образом, мы можем полагать, что языковая личность студента – это явление лингводидактического порядка, поскольку предполагает уровни развития языковой личности в соответствии с этапами овладения языком, как родным, так и иностранным.

В сфере иноязычного образования широкое распространение получила концепция вторичной языковой личности, которая реализуется, по справедливому мнению Г.В. Сороковых, И.Р. Шафиковой [9, с. 421], в контексте профессионального общения. В этом случае рассматривается ВЯЛ профессионала – юриста, экономиста, филолога и так далее. Учитывая вышесказанное, принимая за основу понятие Г.И. Богина и точку зрения Е.Г. Вагановой [4, с. 162], определим вторичную языковую личность как человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать сообщения на неродном языке в искусственной (реже аутентичной) среде или коммуникативном (в том числе профессиональном) пространстве.

Соотношение между уровнями ВЯЛ и уровнями овладения иностранным языком у обучаемых

Несомненно, уровни развития ВЯЛ в определенной мере соответствуют уровню языковых компетенций, зафиксированных в документе, принятом в 2001 г. Европейским союзом «Общеевропейские языковые компетенции» [10], в котором обозначены уровни языка от элементарного (А1, А2) до уровня самостоятельного владения (С1, С2) и зафиксированы формируемые на определенном этапе навыки (фонетические, грамматические, лексические) и умения (чтение, говорение, аудирование, письмо).

Модель языковой личности Г.И. Богина напоминает своеобразный куб, в рамках трех плоскостей которого представлены языковые навыки (фонетические, лексические, грамматические), коммуникативные умения (говорение, аудирование, чтение, письменная речь) и параметры развития языковой личности, разработанные ученым (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез).

Высший уровень (уровень адекватного синтеза) предполагает «свободный выбор подсистем и свободное оперирование ими» [4, с. 12], выражаясь языком дидактическим – свободное владение языком на уровне С1-С2, когда все компоненты языковой и коммуникативной компетенций развиты в полной мере. Данный уровень учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу коммуникативных задач.

Уровень правильности (самый низший) позволяет строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с элементарными правилами языка и условно соответствует уровню А1-А2 системы CEFR [10], в то время как уровень интериоризации включает умения реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка, то есть решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения, что соответствует уровню В1системы CEFR [10].

Уровень насыщенности характеризуется достаточно высокой степенью отражённости в речи всего многообразия языковых средств в области фонетики, грамматики и лексики (В2), тогда как уровень адекватного выбора оценивается с точки зрения соответствия языковых средств сфере приложения, коммуникативной ситуации и ролям коммуникантов, то есть обеспечивается учет стилевого использования языка в соответствии с коммуникативной ситуацией (С1).

В рамках статьи рассмотрим уровень сформированности ВЯЛ студента языкового факультета, изучающего немецкий язык как второй ИЯ, на материалах письменных работ студентов с языковым уровнем А1-А2 и В1, участников Всероссийской открытой акции «Tolles Diktat». Акция, как известно, проводится с целью популяризации немецкого языка, мотивации к его изучению, развития культуры грамотного письма на немецком языке. Тексты различных уровней А1-А2, В1, С1 традиционно читаются носителями языка, а задача участников акции – написать текст без грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок.

Диктант в качестве материала для исследования позволит проанализировать уровень сформированности орфографических, лексических навыков письменной речи и связанных с ними слухо-произносительных навыков аудирования, выявить основные трудности в процессе различения и распознавания определенных звуков, слов и грамматических структур, сегментирования фраз в речевом потоке, распознавания акцентно-ритмической модели слова и их причины, в том числе связанные с влиянием других языков (русского и английского), поскольку 80 процентов испытуемых составили студенты, изучающие немецкий язык как второй ИЯ.

Кроме этого, диктант в условиях конкурса «Tolles Diktat» является в некотором роде чистым экспериментом, поскольку не затрагивает напрямую пройденные студентами темы, сформированные в конкретной тематической области фонетические и лексические навыки. Текст предъявляется впервые, произносится носителем языка. Условия конкурса создают мотивационное поле для обучающихся, вызывают готовность к восприятию звукового сообщения и заставляет более четко функционировать механизм внимания, а также другие механизмы восприятия. Письменные работы обучающихся используются как стационарный материал для исследователя, позволяющий в удобное время обратиться к нему.

В нашем эксперименте параметрами оценивания сформированности того или иного уровня ВЯЛ являются количество (частота допущения) и степень трудностей (затрудняющих/ не затрудняющих понимание написанного), заложенных в диктант, которые материализуются в виде ошибок. Они будут анализироваться в сравнительном аспекте.

Анализ языковых трудностей (ошибок) в процессе восприятия немецкой аутентичной речи и ее письменной фиксации

Рассмотрим ВЯЛ студента языкового факультета на уровне правильности (А1-А2) с точки зрения сформированности орфографических навыков письменной речи и фонетических навыков аудирования. Данный уровень отличается наличием трудностей, связанных с восприятием незнакомых слов в потоке речи и репродуцированием на письме услышанного. Частотными являются ошибки, связанные с неправильным соотнесением звукового и графического образа слова. Чаще всего (40% участников конкурса) это происходит в случае употребления абсолютных и условных омофонов типа *Staat – statt – Stadt; Feld – fehlt; schon – schön; dass – das; denn – den, wenn – wen,* также в случае неразличения носовых сонантов *m* и *n*, схожих звуков по артикуляционному строению и часто воспринимающихся один вместо другого при восприятии устной речи: вместо *gemeinsamen – gemeinsenen, den – dem, jedem – jeden, schminken – schmimken.*

Большую трудность представляет также различение умлаутов. Причиной таких ошибок является, прежде всего, отсутствие подобных сложных в плане артикуляции звуков в русском и английском языках, поэтому происходит неосознанная подмена аутентичных немецких звуков имеющимися схожими в родном языке или первом ИЯ – вместо *Schwäche – Schweche, Ländern – Lenden, Kapitän – Kapiten, gehören – gehoren, europäisch – europaisch, über – uber* и др.

В других же случаях происходит неверное различение «неумлаутов», которые под воздействием соседних мягких согласных l, r звучат как умлауты, отсюда ошибки *Blümen, klöpft.* Весьма интересным случаем представляются слова, являющиеся английскими заимствованиями, при письменной фиксации которых происходит осознанное соблюдение правил транскрипции немецких звуков и влияние на этот процесс привычного звукового образа слова в английском языке. Например, в написании следующих слов 10% участников сделали ошибку: *Fan – Fän*, *Mann – Män.*

Особенности произнесения немецкого звука г в конце слога или слова, то есть его вокализация, приводит к неразличению звука на слух и нулевому присутствию в письменной речи либо замене на гласный звук: *Ländern – Länden, dieser – diese, Zuschauern – Zuschauen, erster – erste, oder – oda, über – ubu, Lieder – lidea.* Местоимение wir (мы), несмотря на частотность употребления в речи как базовой лексической единицы, оказалось трудным для восприятия на слух и написания и в количественном, и в качественном отношении – *via, dia, vie, vier.*

Частотными являются также орфографические ошибки, обусловленные несформированностью фонологической способности различать долготу и краткость звуков, отсюда ошибки в написании двойных согласных, буквосочетаний *гласный + h, ie, ieh*, графически обозначающих долготу звуков – *Eingriffe – Eingriefe, Spiel – Spill, beliebt – belibt.* В некоторых случаях зафиксировано «гипертрофированное» обозначение долгих гласных за счет использования излишних графических средств – *geht – gehet, wer – wehre.*

На качество фиксируемого текста диктанта влияет языковая интерференция, проявляющаяся во влиянии уже сформированного фонетического навыка в произнесении определенных английских звуков, их транскрипции и буквенного выражения на написание немецких слов. Весьма частотной является ошибка в написании буквы Ss, которая чаще всего в начале слога или слова произносится звонко [z], что противоречит английскому звуку [z], обозначаемому буквой Zz на письме. Итог такой интерференции – ошибки в словах *gemeinsamen – gemeinzamen*, *sagt – zagt*, *sich – zich, Gesicht – Gezigt.* Те же процессы происходят в распознавании и написании немецких звуков [f], [k], [s], [ts], [v]: *voll – fohl, aktive – active, Kategorien – categorien, fans – fence, dazu – datsu, benutzen – benutsen, ganze – ganse, Mützen – Mutsen, speziell – spaciel, wenn – ven, weiter – vaiter.* Примеры интерференции русского языка: *Ukraine – Ukraina, Symbole – simvole, national – nazional.*

Важно отметить, что на уровне насыщенности ВЯЛ, соответствующем языковому уровню В2, фонетические навыки вполне сформированы, лишь в единичных случаях допущены ошибки с вокализованным [r] при письменной фиксации: *Minderheiten – Mindeheiten, Ländern – Länden.*

Рассмотрим уровень сформированности лексического компонента письменной речи и аудирования у ВЯЛ уровня правильности. Лексический навык является в достаточной степени сформированным компонентом, так как ВЯЛ распознает широкий спектр лексических средств, принадлежащих к разным лексико-семантическим группам в соответствии с уровнем А1-А2.

При репродуцировании, в данном случае в процессе письменной фиксации услышанного, существуют проблемы, связанные с отсутствием у студента сформированных навыков в области словообразования, проявляющихся в трудностях с идентификацией приставок у глаголов и наречий и оформлением их на письме в статусе предлогов, несмотря на то, что некоторые выделенные предлоги не эквивалентны имеющимся в немецком языке приставкам в плане омографии, то есть в немецком языке не существуют: *miteinander – miteinander, einteilen – einteilen, übernahm – übernahm, vorstellen – vorstellen / vorstelen/ vonshtele / vorspellen, unbedingt – umbedingt.*

Еще один частотный пласт ошибок, совершаемых ВЯЛ в процессе фиксации текста диктанта, – написание сложных слов. Словосложение как один из распространенных способов немецкого словообразования предполагает сложение двух и более свободных непосредственно составляющих (НС). Интерференция русского и/или английского языка, в которых композиты не являются столь продуктивным способом словообразования, проявляется таким образом, что ВЯЛ на уровне правильности чаще всего фиксирует на письме сложные слова как самостоятельные лексические единицы: *Sowjetunion – Sowjet Union, Bundesrepublik – Bundes Republik, Stadienbesucher – Stadien Besucher, Lokalpatrioten – Lokal patrioten, Fussballfans – Fussball fans*. В последних двух примерах вторая часть композита пишется с маленькой буквы. Ошибки в написании немецких существительных с заглавной буквы в любой позиции в предложении в целом частотны у изучающих немецкий как 2ИЯ, у ВЯЛ уровня правильности в особенности. У ВЯЛ уровня насыщенности подобных трудностей нет либо встречаются в единичных случаях (*Sowjetunion – Sowjet Union).*

Таким образом, исследование ВЯЛ языкового факультета, проводимого на основе изучения письменных работ студентов, позволило проанализировать два уровня ее сформированности (уровень правильности и уровень насыщенности) с точки зрения сформированности/несформированности уровня орфографических, лексических навыков письменной речи и сопряженных с ними фонетических навыков.

Таким образом, вторичная языковая личность будущего филолога определяется как человек, выражающий готовность производить речевые поступки, создавать и принимать сообщения на неродном языке в искусственной, реже аутентичной среде или коммуникативном (в том числе профессиональном) пространстве.

Уровень правильности (самый низший) позволяет строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с элементарными правилами языка и условно соответствует уровню А1-А2 системы CEFR, в то время как уровень интериоризации включает умения реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка, то есть решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения, что соответствует уровню В1системы CEFR.

На низшем уровне правильности ВЯЛ проявляет недостаточную степень сформированности фонетических и лексических навыков аудирования, проявляющейся в неправильном соотнесении звукового и графического образа слова, неразличении словообразовательных элементов лексической единицы, несоблюдении орфографических правил при словосложении и обусловленной такими факторами, как незнание лексической единицы, фонетическая интерференция родного и первого ИЯ (английского), степень развитости механизмов внутренней речи (фонематического слуха, внимания, памяти, вероятностного прогнозирования). На уровне насыщенности ВЯЛ проявляет высокую степень готовности воспринимать аутентичный текст на слух и письменно фиксировать его, допуская фонетические и лексические ошибки в единичных случаях, чаще демонстрируя незнание правил написания отдельных слов, ранее не используемых в речи, невнимательность и отчасти неправильное соотнесение звукового и графического образов.

В рамках статьи мы рассмотрели степень сформированности лишь отдельных языковых компонентов аудирования и письменной фиксации ВЯЛ обучающегося языкового факультета. Перспективой дальнейшего исследования может стать изучение иных компонентов ВЯЛ на материале других работ или форм деятельности студентов, а также вопросы, касающиеся формирования ВЯЛ студента неязыкового вуза, и сосредоточиться на профессионально ориентированных коммуникативных компетенциях.

Библиографический список

1. Богин Г.И. *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1984.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
3. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва: Высшая школа, 1989.
4. Ваганова Е.Г. Анализ вторичной языковой личности в лингвометодическом аспекте. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 11: 160 – 175. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-lingvometodicheskom-aspekte/viewer
5. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: АРКТИ, 2000.
6. Радченко О.А. *Язык как миросозидание*. *Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства*. Москва, 2006.
7. Виноградов В.В. *О художественной прозе*. Москва: Наука, 1980.
8. Саурбаев Р.Ж., Ючковская Л.Т. Концепция языковой личности как основа формирования и развития билингвизма и полилингвизма. *Вестник Югорского государственного университета.* 2015; № S4 (39): 137 – 141. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24989300
9. Сороковых Г.В., Шафикова И.Р. Понятие вторичной языковой личности профессионала в отечественной и зарубежной лингводидактике: систематический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики Pedagogy*. 2020; Т. 5, Выпуск 4: 419 – 424.
10. *Common European Framework of Reference for Languages*: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2018.

References

1. Bogin G.I. *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1984.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
3. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Vaganova E.G. Analiz vtorichnoj yazykovoj lichnosti v lingvometodicheskom aspekte. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 11: 160 – 175. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-lingvometodicheskom-aspekte/viewer
5. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: ARKTI, 2000.
6. Radchenko O.A. *Yazyk kak mirosozidanie*. *Lingvofilosofskaya koncepciya neogumbol'dtianstva*. Moskva, 2006.
7. Vinogradov V.V. *O hudozhestvennoj proze*. Moskva: Nauka, 1980.
8. Saurbaev R.Zh., Yuchkovskaya L.T. Koncepciya yazykovoj lichnosti kak osnova formirovaniya i razvitiya bilingvizma i polilingvizma. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № S4 (39): 137 – 141. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24989300
9. Sorokovyh G.V., Shafikova I.R. Ponyatie vtorichnoj yazykovoj lichnosti professionala v otechestvennoj i zarubezhnoj lingvodidaktike: sistematicheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki Pedagogy*. 2020; T. 5, Vypusk 4: 419 – 424.
10. *Common European Framework of Reference for Languages*: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.03.21

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-381-384

Nefedov D.V., *senior teacher, Federal State State-Owned Military Educational Institution of Higher Education "Yaroslavl Higher Military School of Air Defense" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Yaroslavl, Russia), E-mail: d_nefedov82@mail.ru*

CONDITIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIAL PARTNERSHIP OF A MILITARY UNIVERSITY AND CIVIL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article deals with an issue of pedagogical support of social partnership between a military university and civilian educational organizations. Undoubtedly, this topic is relevant, because the current Russian education system sets itself the task of transforming the subjects of education and integrating them into open social educational systems that ensure the formation of the competence-educational result of a university graduate, which is in demand in the modern labor market. The accessibility of educational subjects is ensured through the construction of a system of social partnership with various objects of the social sphere – state authorities, the business community, cultural institutions, educational organizations of various levels and types, which involves the construction of their joint activities on the basis of strategic and tactical mutually beneficial cooperation. Despite the sufficient study of the problem under consideration in theoretical and practical aspects, in pedagogical science there is a need for additional research in the aspect of pedagogical support for social partnership of a military university and civilian educational organizations. The process of social partnership between a military university and civilian educational organizations is studied on the basis of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense of the Ministry of Defense of the Russian Federation as part of training in the specialty 09.05.01 Application and operation of automated systems for special purposes and 11.05.02 Special radio engineering systems.

Key words: **social partnership, military university, civil educational organization, pedagogical support, conditions of pedagogical support of social partnership of military university and civil educational organizations.**

Д.В. Нефедов, *ст. преп., Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, г. Ярославль, E-mail: d_nefedov82@mail.ru*

УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВОЕННОГО ВУЗА И ГРАЖДАНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматривается вопрос педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций. Несомненно, данная тема является актуальной, т.к. настоящее время система российского образования ставит перед собой задачу трансформации субъектов образования и интеграция их в открытые социальные образовательные системы, обеспечивающие формирование компетентностно-образовательного результата выпускника вуза, востребованного на современном рынке труда. Доступность субъектов образования обеспечивается через построение системы социального партнерства с различными объектами социальной сферы – государственными органами власти, бизнес-сообществом, учреждениями культуры, образовательными организациям различных уровней и типов, которая предполагает построение их совместной деятельности на основе стратегического и тактического взаимовыгодного сотрудничества. Несмотря на достаточную изученность рассматриваемой проблемы в теоретическом и практическом аспектах, в педагогической науке существует необходимость ее дополнительного исследования в аспекте педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций. Процесс социального партнерства между военным вузом и гражданскими образовательными организациями изучался на базе Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации в рамках обучения по специальности 09.05.01 Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения и 11.05.02 Специальные радиотехнические системы.

Ключевые слова: **социальное партнерство, военный вуз, гражданская образовательная организация, педагогическое обеспечение, условия педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций.**

Проблемы организации, становления и развития «социального партнерства» как феномена современного общества рассматриваются в научной литературе в разных аспектах. А.С. Аксаков, М.А. Бакунин, В.Г. Белинский, И.В. Гессен, Н.А. Захаров, К.Д. Кавелин, П.В. Киреевский, П.Н. Милюков, Ю.Ф. Самарин, А.С. Хомяков, Н.Г. Чернышевский, Б.Н. Чичерин и другие обращались к данной категории в контексте взаимоотношения власти и обществ. И.Е. Городецкая, Л.М. Коновалова, А.Е. Кутейников, М.И. Либоракина, С.П. Перегудов, М.Г. Флямер, В.Н. Якимец рассматривали данный феномен с точки зрения механизма, реализуемого на межцивилизационном уровне, обеспечивающего организацию глобального диалога и поддержания стабильности в мире [1].

Важный вклад в научное осмысление и развитие идей социального партнерства внесли зарубежные (Дж. Гелбрейт, Дж. Кейнс, Дж. Милль, А. Мюллер-Армак, Р. Репке, Ф. Хайек, Л. Эрхард и другие) и отечественные (М.Л. Бадхен, Т.И. Борвенко, И.И. Бородина, Н.Е. Габелко, Б.М. Генкин, С.А. Иванов, М.А. Какушкина, Т.С. Касьяненко, В.Н. Киселев, А.Л. Кулаков, В.А. Михеев, И.Н. Мысляева, Ю.Г. Одегов, Г.Г. Руденко, В.Г. Смольков, А.Б. Шипитько и другие) авторы. Анализ научной и специальной литературы показал, что социальное партнерство рассматривается с ориентацией как на педагогические (А.Т. Глазунов, К.Г. Кязимов, Е.В. Ткаченко), так и психологические (И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер) теории [2].

Вопросы теории и практики социального партнерства изучены в педагогических трудах В.Ю. Выборнова, Л.Н. Глебовой, С.А. Иванова, Н.С. Игнатьева, И.А. Левицкой, И.М. Реморенко, Ю.Г. Сафоновой и других; в диссертационных исследованиях Е.И. Балдициной, А.В. Борилова, А.Ю. Гранкина, С.В. Дармодехина, Е.Г. Кашленко, Г.И. Климантовой, Ю.В. Медовой, О.Д. Никольской Е.В. Суворовой, Н.В. Тюкаловой и других.

В педагогической науке уделено достаточное внимание изучению сущности феномена «социальное партнерство в образовании», которое раскрыто в научных трудах Б.В. Авво, И.Н. Гавриловой, Э.Р. Гайнеева М.В. Гончар, Н.Н. Дроздова, Е.Ю. Закировой, В.В. Комаровского, А.В. Корсунова, А.А. Костина, Н.В. Медведевой, В.А. Михеева, М.В. Никитина, А.А. Муравьевой, О.Н. Олейниковой, Н.Е. Орлихиной, В.И. Редюхина, И.М. Реморенко, А.А. Рыбиной, И.П. Смирнова, Ф.Ф. Харисова и других [3].

Современный этап развития и формирования социального партнерства аргументирует внедрение социального партнерства в сферу профессионального образования. В трудах современных методистов и педагогов-практиков, таких как Н.А. Селезнев, В.И. Байденко, Н.Н. Булынский, М.Б. Гузаиров, З.Д. Жуковская, И.А. Ивлиева, В.П. Панасюк, А.А. Макаров, Ю.К. Чернова, А.Н. Ярыгин и Н.А. Кулемин, рассмотрены процессы, влияющие на формирование компетенций у выпускника через работу организации с широкой сетью профильных учреждений в области образования.

В.С. Гринько, Е.И. Киуру, В. Никитин, О.Н. Олейников Н.Ю. Посталюк и Г.А. Федотова рассматривают социальное партнерство в сфере профессионального образования как форму эффективного менеджмента образовательного учреждения.

Современный взгляд на процесс педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций обусловлен рядом противоречий: между необходимостью обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций и недостаточной определенностью в понимании сущности и содержания данного процесса в современной образовательной практике; между наличием теоретических подходов к пониманию феномена «социальное партнерство в профессиональном образовании» и отсутствием исследований по проблеме педагогического обеспечения данного процесса; между военным вузом и гражданскими образовательными организациями; между наличием реального практического опыта по педагогическому обеспечению социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций и недостаточным его научным осмыслением [4].

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: каким должно быть педагогическое обеспечение, позволяющее повысить эффективность социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций?

В нашем диссертационном исследовании эффективность педагогического обеспечения социального партнерство военного вуза и образовательных организаций определяется рядом педагогических условий.

1. Систематизирующим и координирующим центром социального партнерства, направленного на осуществление взаимовыгодной образовательной

и учебно-воспитательной деятельности, требующей инициативы от каждого из субъектов, выступает военный вуз.

2. Социальное партнерство военного вуза и гражданских образовательных организаций является фактором развития образовательной среды его участников, обеспечивающим формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата обучающихся.

3. Социальное партнерство военного вуза и гражданских образовательных организаций осуществляется через реализацию программы, направленной на расширение сети социальных партнеров, систематизацию договорных отношений между ними и преобразование содержательного компонента образовательного и учебно-воспитательного процесса среды.

Рассмотрим содержание каждого более подробно. Первым условием педагогического обеспечения является то, что систематизирующим и координирующим центром социального партнерства, направленного на осуществление взаимовыгодной образовательной и учебно-воспитательной деятельности, требующей инициативы от каждого из субъектов, выступает военный вуз. Центром проектирования и реализации социального партнерства становится Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации.

Ярославское высшее военное училище осуществляет добровольное систематическое социальное партнерство с несколькими гражданскими образовательными организациями: кадетскими образовательными организациями, муниципальными бюджетными образовательными организациями, в рамках которых действует кадетский класс, федеральными государственными образовательными организациями высшего образования, а также профессиональными образовательными учреждениями.

Ярославское военное училище как центр социального взаимодействия осуществляет свою деятельность на основании ряда законодательных и нормативных актов ведения педагогической деятельности в образовательной среде военного вуза. Менеджмент социального партнерства в данном случае имеет уровень организации (локальный) и предполагает реализацию конкретных обязанностей сторон взаимодействия в сфере предоставления образовательных услуг. На основании 26 ст. Трудового кодекса Российской Федерации документально социальное партнерство между Ярославским высшим военным училище и гражданскими образовательными организациями закреплены коллективными договорами и методическими рекомендациями к осуществлению образовательной деятельности.

Социальное партнерство военного вуза и гражданских образовательных организаций является фактором развития образовательной среды его участников, обеспечивающим формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата обучающихся, что является вторым условием педагогического обеспечения.

Под развитием образовательной среды военного вуза мы понимаем качественное и количественное изменение показателей образовательной среды средствами расширения и реализации социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций.

В нашем исследовании данное условие раскрывается следующими показателями: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность и устойчивость [5].

Широта образовательной среды военного вуза представляет собой содержательную характеристику, которая отражает субъекты, объекты, процессы и явления, которые происходят и существуют внутри образовательной среды. Данный показатель и его модальность определяются степенью реализации и качеством организации местных экскурсий или путешествий пешком, на городском и пригородном транспорте, наличием обмена опытом между педагогами и обучающимися с целью повышения профессиональных и практико-ориентированных компетенций, посещениями учреждений культуры, открытостью образовательной организации для профессионалов из других организаций и областей знаний, наличием выбора образовательных микросред для профессорско-преподавательского состава и обучающихся.

Интенсивность образовательной среды военного вуза представляет собой динамический показатель, демонстрирующий уровень устойчивости образовательной среды к условиям и процессам, которые могут влиять и изменять ее. Данный показатель и его модальность определяется наличием, степенью реализации и качеством использования интерактивных форм и методов работы в образовательном процессе, учебная нагрузка обучающихся военного вуза, формы отдыха и неформального общения обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

Осознаваемость образовательной среды военного вуза представляет собой степень сознательного участия в ней всех субъектов профессионального образования. Стоит отметить, что значительно влияет на данный показатель наличие и принятие общей миссии образовательной организации всеми участниками, знание и осознание необходимости и значимости традиций и ритуалов, символики и атрибутики. Данный показатель и его модальность определяется качеством формирования осознаваемости, связью образовательной организации с выпускниками, оказания им психолого-педагогической поддержки и реализации профессионального сопровождения, уровнем активности администрации образовательной организации, профессорско-преподавательского состава, обучающихся и родительского коллектива.

Обобщенность образовательной среды военного вуза представляет собой уровень координации и сплоченности деятельности всех субъектов данной образовательной среды, что предполагает наличие четкой концепции профессионального образования, постоянно модернизируемой всеми участниками образовательного процесса. Данный показатель и его модальность определяется степенью реализации и качеством концепции развития военного вуза и реализацией форм работы с профессорско-преподавательским составом.

Эмоциональность образовательной среды военного вуза представляет собой соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Данный показатель и его модальность определяется наличием и качеством взаимоотношений в педагогическом коллективе образовательной организации, а также степенью эмоциональности заполнения пространственно-предметной среды военного вуза.

Доминантность образовательной среды военного вуза представляет собой уровень значимости данной локальной образовательной среды в системе ценностей субъектов профессионального образования. Данный показатель характеризует образовательную среду высшего учебного заведения по маркеру «значимое/незначимое». Это маркер иерархического положения образовательной среды военного вуза по отношению к другим влияет на личность обучающегося: чем выше степень влияния образовательной среды на процесс профессионального и личностного развития индивида, тем более высокую позицию личность занимает, тем более она доминантна.

Когерентность образовательной среды военного вуза представляет собой уровень согласованности влияния на индивида данного локального образовательного пространства с влияниями других факторов социальной среды. Данный показатель демонстрирует образовательную среду военного вуза по маркеру «гармоничное/негармоничное». Данный критерий характеризует степень согласованности всех локальных образовательных сред с субъектом профессионального образования. Другими словами, согласованность образовательной среды военного вуза дает понять, является ли данная среда чем-то локальным в социальной среде общества и личности или она тесно с ней связана, глубоко интегрирована в нее.

На высокий уровень когерентности образовательной среды военного вуза могут влиять коллективно моделируемые образовательными организациями социальной среды города, области или района концепции и программы социального партнерства. Стоит отметить, что в данную взаимодополняющую и взаимовыгодную деятельность могут быть включены учреждения культуры, средства массовой информации, неформальные молодежные организации, органы самоуправления и т.д. Наличие ориентации образовательной организации на социальный заказ и рынок труда также свидетельствует о высокой степени когерентности, четкости поставленных стратегических целях профессионального образования.

Социальная активность образовательной среды представляет собой показатель ее социально-ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в социальную среду человека. Образовательная среда военного вуза, во-первых, может являться исключительно социальным потребителем, эксплуатирующим в процессе осуществления профессионального образования гуманитарные и материальные ценности, при этом ничего не отдавая социуму. В этом случае следует зафиксировать низкую степень социальной активности образовательной среды военного вуза. Во-вторых, образовательная среда военного вуза может выступать в качестве производителя социального продукта и активно его распространять. В этом случае следует зафиксировать высокую степень социальной активности образовательной среды военного вуза. Говоря о социальной активности образовательной среды военного вуза, мы будем иметь в виду не только выпускников с разными показателями сформированности набора компетенций, но и собственно интеллектуальные и материальные ценности: общественные инициативы, компьютерные программы, методическую литературу и др. Стоит отметить, что не каждая образовательная среда оказывается способной производить и распространять социально активный «продукт».

Мобильность образовательной среды военного вуза представляет собой показатель способности среды к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с социальной средой. О высокой степени мобильности образовательной среды военного вуза свидетельствует частота и качество применения на практических и лекционных занятиях инновационных технологий, гибкость учебного занятия, новизна и актуальность учебного материала, включение рефлексии в конце занятия, использование исследовательских и проектных форм взаимодействия педагога и обучающегося и др. Конечно же, ни одна образовательная среда не может эффективно осуществлять образовательный процесс, не интегрируя свою образовательную миссию с изменениями социальной среды. В данном случае мы имеем в виду стратегически верно продуманный и спланированный процесс адаптации к социальным и общественным преобразованиям, такой трансформации образовательной среды военного вуза, которая могла бы учитывать новый социальный заказ и не приводить к деструктивным ситуациям внутри образовательной организации.

Устойчивость образовательной среды военного вуза представляет собой ее стабильность во времени. Данный параметр позволяет осуществить диахроническое описание образовательной среды военного вуза. Низкая степень устойчивости образовательной среды военного вуза может констатироваться постоянными изменениями профессорско-преподавательского коллектива, сменой административного коллектива, директоров образовательной организации и др. Стоит отметить, что данный показатель может проявляться в ситуациях стресса и кризиса, показывая способность образовательной среды «выстоять», не потеряв своей сущности в условиях «внешнего давления».

Рассмотренные нами показатели эффективности образовательной среды военного вуза, безусловно, оказываются в тесной взаимосвязи, и в то же время каждый из этих показателей может иметь свой низкий или высокий уровень и не зависеть от показателей других параметров.

Сформулированное второе условие педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций, а также выделенные показатели эффективности образовательной среды позволяют организовывать ее системное описание, предоставляют возможность осуществлять мониторинг эффективного функционирования образовательной среды военного вуза.

Третье условие заключается в том, что социальное партнерство военного вуза и гражданских образовательных организаций осуществляется через реализацию программы, направленной на расширение сети социальных партнеров, систематизацию договорных отношений между ними и преобразование содержательного компонента образовательного и учебно-воспитательного процесса среды.

«Развитие социального партнерства Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации и гражданских образовательных организаций» [6] – данная программа является актуальной, т.к. решает задачи нормативно-правовых директив Президента Российской Федерации, Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства обороны Российской Федерации в рамках развития профессионального образования в военном вузе и расширения системы социальных партнеров среди гражданских образовательных организаций.

Целевыми установками программы являются определение приоритетных направлений, инновационных технологий, форм и методов, выявление оптимального ресурсного фонда для обеспечения эффективного социального партнерства Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации и гражданских образовательных организаций.

Сформулированные цели уточняются рядом задач:

- модернизация содержательного компонента профессионального образования и централизация военного компонента; повышение уровня образовательного процесса в профессиональном образовании;
- проектирование и совершенствование компетентностно-ориентированной модели выпускника военного вуза;
- расширение профессиональных компетентностей профессорско-преподавательского состава вуза;
- внедрение в образовательную среду военного вуза инновационных образовательных моделей проведения занятий, как практических, так и лекционных;
- расширение и модернизация системы социального взаимодействия военного вуза с гражданскими образовательными организациями;
- фиксация социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций на основе договорных отношений.

Содержание и реализация основных направлений Программы предполагает достижение следующих результатов: модернизация управленческого менеджмента образовательной средой военного вуза и обеспечение педагогических условий для реализации эффективного социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций при четком соответствии государственным требованиям к компетентностно-ориентированному образовательному результату выпускника военного училища.

Программа развития социального партнерства Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» и гражданских образовательных организаций является документом, регламентирующим модернизацию процесса профессионального образования, изменение образовательной среды военного вуза в рамках расширения парадигмы социальных партнеров, что ведет за собой процесс планомерного и устойчивого развития.

Данный показатель развития Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны предполагает слияние направлений преобразования гражданских образовательных организаций и образовательной среды училища [7].

Программа развития социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций является документом, регламентирующим преобразование структурно-содержательного компонента образовательной среды училища, а именно: управление профессиональным образованием, установление соответствия образовательных установок и целевых ориентиров штатному расписанию, методик учебно-воспитательного процесса, формирование устойчивой психологической, педагогической, медико-социальной, информационной педагогической поддержки и сопровождения обучающихся, внедрение системы менеджмента качества профессионального образования с целью эффективного и продуктивного решения целевых стратегических установок образовательной организации.

Содержание деятельности в рамках реализации социального партнерства Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны предлагается рассмотреть через систему взаимодействия с различными типами образовательных организаций.

Социальное партнерство военного вуза с кадетскими образовательными организациями направлено на реализацию задач профессионального самоопределения обучающихся в области военного образования. Данные образовательные установки реализуются через информирование (преподавательского состава, обучающихся и их законных представителей) с целью формирования у сотрудников и обучающихся целостного понимания Федеральных государственных стандартов профессионального образования в военном вузе; структурного и содержательного компонентов военных специальностей, которые реализуются Ярославским высшим военным училищем противовоздушной обороны; нормативных требований к абитуриенту относительно различных направлений подготовки и специальностей; форм и условий поступления в Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; существующих квалификационных требований к обучающемуся относительно различных направлений подготовки и специальностей; методик и технологий работы с обучающимися в период профессионального образования в военному вузе; условий обучения и проживания обучающихся во время получения высшего профессионального образования; перспектив дальнейшего трудоустройства и образования.

Информационная работа в кадетских образовательных организациях осуществляется систематически с применением таких форм работы, как словесные (лекции, беседы, рассказы), наглядно-демонстрационные (экскурсии, посещение занятий в военном вузе), практические занятия (с представителями личного состава военного вуза или обучающимися), интерактивные (круглые столы, интервью), деятельностные (коллективные творческие дела спортивной или профориентационной направленности); онлайн- и офлайн-консультирование.

Социальное партнерство с кадетскими классами направлено на реализацию задач военно-патриотического воспитания молодежи. Данные образовательные установки осуществляются через реализацию двух интегрированных потенциалов обучения: образовательного и воспитательного. Реализация образовательного потенциала раскрывается в следующих задачах: расширение возможности реализации профильного обучения в кадетских классах с целью дифференциации и индивидуализации образовательных возможностей личности; педагогическое обеспечение максимального интегрирования содержательного компонента образования с ценностными и индивидуально-типологическими направленностями обучающегося; систематизация и внедрение опыта военно-профессиональной деятельности в образовательный процесс кадетского класса; создание системы контроля повышения качества знаний, умений и навыков обучающихся кадетского класса как стратегии формирования готовности к службе в Вооружённых Силах Российской Федерации.

Реализация образовательного потенциала в рамках кадетского класса осуществляется систематически с применением таких форм работы, как факультативные и элективные курсы (реализация дисциплин военно-патриотической направленности, курсов военно-профессиональной ориентации) с применением лекционных, практических и лабораторных занятий, дискуссионных и экскурсоводных форм работы. Эффективными методами и формами в данном направлении деятельности также являются интерактивные формы взаимодействия педагога и обучающихся: конференции, посвященные военной тематике, научно-исследовательские и опытно-экспериментальные секции, коллективные творческие дела и малые формы работы (военные игры, стрельбы, тактические учения, ориентировка на местности, походы, поиски и др.).

Реализация воспитательного потенциала раскрывается в следующих задачах: интеграция пропедевтики военной службы и процесса профессионально-личностного самоопределения обучающегося; расширение форм военно-патриотического воспитания кадетов; развитие военно-патриотического мировоззрения и качеств, востребованных военной профессией в рамках воспитательной работы; формирование средствами воспитания устойчивого позитивного представления о военной службе, представлений о социальной значимости и необходимости военной службы для страны и мира; приобщение к ценностям военно-профессиональной деятельности и офицерского корпуса.

Представленные целевые установки воспитательного потенциала дополняет содержательный компонент военно-профессиональной ориентации кадетов, а именно – информирование, консультирование, первичный профессиональный отбор, поддерживающий обоснованный выбор военной профессии и специальности и соответствующие условиям обучения и воспитания кадетов.

Воспитательный компонент формирует у кадетов чувство долга и ответственности, представление о защитнике Отечества, готовности к самопожертвованию, т.е. образует мировоззренческий базис для военно-профессиональной направленности личности.

Реализация воспитательного потенциала в рамках кадетского класса осуществляется систематически с применением таких форм работы, как методы воспитания, методы, связанные с личным примером, обменом и освоением опыта ценностного отношения в контакте с другими военнослужащими. Социальное партнерство военного вуза с гражданскими образовательными учреждениями осуществляется через реализацию нескольких образовательных программ дополнительного образования на договорных условиях партнерства.

Социальное партнерство военного вуза с учреждениями среднего профессионального образования базируется на разработке и реализации программ профессионального образования, содержание которых предполагает расширение стратегических образовательных задач военно-профессиональной ориентации обучающейся молодежи. Данная деятельность имеет нормативно-правовые основания, а именно ст. 6 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отражает необходимость и наличие права образовательных организаций на внедрение дополнительных образовательных программ предпрофессионального и профессионального образования. Данное социальное партнерство предполагает решение и дублирование задач Добровольного общества содействия армии, авиации и флоту России, а именно реализацию деятельности, направленной на укрепление обороноспособности Российской Федерации и национальной безопасности.

Целевые установки социального партнерства военного вуза и учреждения среднего профессионального образования конкретизируются следующими задачами деятельности: формирование у обучающихся первоначальных знаний, умений и компетенций военной подготовки; формирование первичных представлений об основах военно-патриотического воспитания молодежи; готовности к физической, моральной и психологической нагрузке во время военной службы; развитие компетенций в области военно-прикладных видов спорта.

Реализация перечисленных задач в рамках социального партнерства подразумевает практическое осуществление деятельности в следующих формах: проведение военных сборов, военных смотров обучающейся молодежи на базе военного вуза; конкурсов и конференций военно-патриотической направленности; реализации программ дополнительного предпрофессионального обучения через интернет-порталы и электронные ресурсы; демонстрации потенциала военного вуза через онлайн-конференции и онлайн-экскурсии; организации онлайн-тестирования; консультирования и предпрофессиональной профориентации обучающихся и др.

Таким образом, можно утверждать, что перечисленные выше условия педагогического обеспечения социального партнерства военного вуза и гражданских образовательных организаций не представляется возможным рассматривать как отдельные компоненты модели изучаемого процесса.

Библиографический список

1. Иванов С.А. Социальное партнерство как фактор реализации стратегического выбора. *Стратегическое развитие муниципальных образований*: федеральный проект в Псковской области. Псков: СоцГО, 2002.
2. Беркович Е.Н. *Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества*: учебное пособие Москва: Издательство политической литературы, 1988.
3. Левицкая И.А. Социальное образовательное партнерство в современных социокультурных условиях. *В мире научных открытий*. 2012. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoobrazovatelnoe-partnerstvo-v-ovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah
4. Борвенко Т.И. Социальное партнерство профсоюзных органов с работодателями на современном этапе и его роль в укреплении организаций профсоюза. *Социальное партнерство в сфере труда: проблемы и пути решения*: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Чита: ЧитГУ, 2008: 73 – 80.
5. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, 2001.
6. Мозжухина Г.Л. *Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2006.
7. Никольская О.Д. *Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2007.

References

1. Ivanov S.A. Social'noe partnerstvo kak faktor realizacii strategicheskogo vybora. *Strategicheskoe razvitie municipal'nyh obrazovanij*: federal'nyj proekt v Pskovskoj oblasti. Pskov: SocGO, 2002.
2. Berkovich E.N. *Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' v istorii chelovecheskogo obschestva*: uchebnoe posobie Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1988.
3. Levickaya I.A. Social'noe obrazovatel'noe partnerstvo v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2012. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoobrazovatelnoe-partnerstvo-v-ovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah
4. Borvenko T.I. Social'noe partnerstvo profsoyuznyh organov s rabotodatelyami na sovremennom `etape i ego rol' v ukreplenii organizacij profsoyuza. *Social'noe partnerstvo v sfere truda: problemy i puti resheniya*: materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chita: ChitGU, 2008: 73 – 80.
5. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva, 2001.
6. Mozzhuhina G.L. *Pedagogicheskoe partnerstvo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i sem'i v `esteticheskom vospitanii detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2006.
7. Nikol'skaya O.D. *Organizaciya social'no-pedagogicheskogo partnerstva kak faktora povysheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.03.21

УДК 37.013:792.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-384-387

Pigovayeva N.Yu., *PhD, associate professor, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan), E-mail: mega.nelly@list.ru*
Ryspayev T.G., *MA student, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan), E-mai: timur201997@gmail.com*
Pigovaeva O.Yu., *Master of Cultural Studies, music teacher, MSI of SES No. 6 (Pavlodar, Republic of Kazakhstan), E-mail: alisia71@mail.ru*

AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART. The article discusses issues related to the aesthetic education of students with the help of choreographic art. The analysis and comparison of the influence of various dance styles is carried out, folk dance and street dance are taken as an example on how a student gets proper views on aesthetics in the process of training. It is also noted that instilling aesthetic feelings, for a child has a special place in the upbringing of a harmonious personality. This is due to the fact that a student looking at aesthetics from the right side is able to set the right ideals and standards. The paper emphasizes that when using the correct teaching methods, it is possible to develop a child not only physically, but culturally and aesthetically, that for the multifaceted aesthetic development of the individual, it is necessary to use all the means of aesthetic education and art.

Key words: **aesthetic education, choreographic art, harmonious personality, correct ideals, standards.**

Н.Ю. Пиговаева, *PhD, ассоц. проф., Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, Павлодар, E-mail: mega.nelly@list.ru*
Т.Г. Рыспаев, *магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: timur201997@gmail.com*
О.Ю. Пиговаева, *магистр культурологии, учитель музыки КГУ «СОШ № 6», г. Павлодар, E-mail: alisia71@mail.ru*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с эстетическим воспитанием школьников с помощью хореографического искусства. Проводится анализ и сравнение влияния различных танцевальных направлений. В качестве примера того, как обучающийся в процессе занятия формирует правильные взгляды на эстетику, взяты народный и уличный танцы. Также отмечается, что привитие эстетических чувств ребенку занимает особое место в воспитании гармоничной личности. Это связано с тем, что обучающийся, правильно понимая эстетику, способен ставить перед собой необходимые идеалы и стандарты. В работе подчеркивается, что при применении правильной методики преподавания можно развивать ребенка не только физически, но и культурно и эстетически. Для многогранного эстетического развития личности необходимо использовать все необходимые средства, прежде всего искусство.

Ключевые слова: **эстетическое воспитание, хореографическое искусство, гармоничная личность, правильные идеалы, стандарты.**

В настоящее время одной из проблем современного поколения является наличие ложного чувства прекрасного, так как современные исполнители демонстрируют достаточно откровенный и не всегда правильный образ жизни, что отражается на их творчестве. По этой причине молодое поколение, смотря на своих кумиров, вырастает без правильно сформированных эстетических взглядов. Самым распространённым видом искусства в данный момент является музыка, именно она влияет на восприятие детьми современного мира. Но немаловажным остается и хореографическое искусство, которое претерпевает такие же общекультурные изменения.

То, что хореография (один из пяти видов искусства) способна пробуждать в человеке его творческий потенциал, известно с античных времен. Об эстетическом значении танца рассуждали древнегреческие философы и писатели: Платон, Аристотель, Плутарх; Лукиан создал целый трактат «О танце», который дошел до наших дней [1]. В настоящее время важны труды ученых (Г. Арзямовой, Г. Баталиной, В. Вульфа, Н. Витковской, Д. Джоли, Н. Калашниковой, Л. Коваль, Е. Квятковского, Б. Лихачева, Н. Мирецкого, Б. Неменского, Т. Ротерса, И. Смольянинова, В. Щербо и др.), посвященные вопросам эстетического воспитания детей в системе школьного образования. Особенно значимыми для развития современной педагогической науки являются концепции эстетического воспитания И. Зязюн и А. Семашко, М. Опанащука, Л. Масол, содержание которых раскрывает функции и принципы организации эстетического воспитания личности ребенка в современных средних общеобразовательных учреждениях. Процесс эстетического воспитания школьников путем приобщения к искусству исследовали выдающиеся педагоги прошлого: А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др. В научных исследованиях современных ученых (В. Бутенко, А. Комаровской, Н. Миропольский, А. Олексюк, А. Сапожник, Л. Сбитнев, Т. Турчин, Г. Шевченко) подчеркивается важная роль искусства в эстетическом развитии личности ребенка. Важнейшей составной частью педагогической деятельности является эстетическое воспитание как целенаправленное формирование установки на определенный, собственно человеческий уровень практической деятельности. Итоговой целью эстетического воспитания в дополнительном образовании выступает становление эстетической составляющей ребенка.

В современном мире хореографическое искусство захватывает детей с самого детства. Хореография – это мир красоты движения, звуков, световых красок, костюмов, то есть мир волшебного искусства. Увидев хотя бы раз вживую выступления профессиональных танцоров, их яркие костюмы, пыл в их глазах, дети увлекаются этим видом искусства и стремятся увидеть выступления еще и еще.

Такие чувства вызывает классическое и народное искусство. К сожалению, современные направления танца зачастую не демонстрируют красоту и эстетику, в них все больше можно найти откровенных движений, сцены и намеки на пошлость. Именно это в большинстве случаев видят дети, и у них формируются неправильные эстетические взгляды. Безусловно, в каждом направлении современного танца есть своя эстетика, но только в исполнении взрослого человека танец смотрится красиво, элегантно. Когда танцует ребенок, танец приобретает совсем другое значение.

Эстетическое воспитание – понятие очень широкое. Особая роль в нём отводится искусству, чья характерная функция – отражение действительности в художественных образах, которые воздействуют на сознание и чувства человека, воспитывают в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни. Волнуя и радуя, искусство раскрывает перед детьми и подростками смысл жизненных явлений, заставляет их пристальнее всматриваться в окружающий мир, побуждает к сопереживанию, к осуждению зла. Начинает формироваться художественный вкус, чувство совершенства и несовершенства, единства или противоположности содержания и формы в искусстве и жизни.

Хореографическая деятельность является уникальным средством развития творческих способностей детей, эстетического воспитания, физического и духовного развития ребенка. Пожалуй, это единственный вид искусства, который положительно влияет на психологическое, моральное, культурное, эстетическое становление человека.

Прежде всего, нужно определить, что такое эстетика. Согласно А.Ф. Лосеву, предметом эстетики является выразительная форма, к какой бы области действительности она ни относилась [2]. Лосев отмечал, что практически каждая область общественной жизни может стать источником эстетики, которая впитывает и концентрирует специфику любой социально-исторической конкретики [3]. В своих трудах он опирается на работу и точку зрения итальянского философа Бенедетто Кроче, которую он раскрыл в своем труде «Эстетика как наука выражения и как общая лингвистика». В нем он характеризует эстетику как науку об интуитивном познании, уточняя, что художественная интуиция ничем не отличается от «обычной» Таким образом, по мнению Б. Кроче, эстетика есть дополнение логики [4]. Согласно словарю С.И. Ожегова, эстетика − это философское учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и жизни, об искусстве как особой форме общественного сознания [5].

Впервые термин «эстетика» использовал немецкий философ Александр Баумгартен в 1735 году. Он считал, что эстетика затрагивает вопросы изучения особенностей чувственного познания мира в искусстве [6]. Полное же определение эстетики А. Баумгартен дал в своем сочинении «Эстетика» в 1750 году. «Эстетика – теория свободных искусств, низшая гносеология, искусство прекрасно мыслить, искусство аналога разума, есть наука о чувственном познании (scientia cognitionis sensitivae)». По его мнению, главной целью эстетики является «совершенство чувственного познания как такового, и это есть красота». При этом, отмечает ученый, следует остерегаться его несовершенства, «которое есть безобразность» [7]. Из приведенной формулировки можно сделать вывод, что Баумгартен определяет эстетику как науку и как искусство. Наука опирается на принципы, из которых выводятся правила. Искусство же есть действие по этим правилам.

Нередко можно встретить краткое определение эстетики как науки об искусстве.

У этого термина есть несколько понятий:

1) эстетика – наука о неутилитарном созерцательном или творческом отношении человека к действительности, изучающая специфический опыт ее освоения, в процессе (и в результате) которого человек ощущает, чувствует, переживает в состояниях духовно-чувственной эйфории, восторга, неописуемой радости, блаженства, катарсиса, экстаза, духовного наслаждения свою органическую причастность к Универсуму в единстве его духовно-материальных основ, свою сущностную нераздельность с ним, а часто и конкретнее – с его духовной Первопричиной, для верующих – с Богом [8];

2) философское учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и в жизни, об искусстве как особом виде общественной идеологии [5].

Если говорить коротко, то эстетика – это наука о прекрасном.

Согласно Большой советской энциклопедии, эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности [9].

Исходя из этих определений, можно сделать вывод, что привить чувство к прекрасному, сформировать эстетические взгляды ребенку может только взрослый.

Только педагог эталонным примером и подачей материала может помочь ребенку сформировать правильные взгляды на эстетику и привить чувство прекрасного.

Воспитание всесторонне и гармонически развитой личности – одна из основных задач педагога. Хореографическое искусство с каждым годом играет все большую роль в духовной жизни подрастающего поколения, расширяет диапазон идейно-эмоционального воздействия на нравственно-эстетический облик подростков.

В качестве примера можно взять обучение детей кавказскому танцу. Мы взяли этот пример по той причине, что здесь наиболее явно прослеживается процесс воспитания мальчиков и девочек.

С первых уроков педагог должен рассказать и показать ученикам, основные правила лезгинки:

1) красивая осанка;

2) широкая улыбка;

3) открытые глаза;

4) резкие движения.

Если последний пункт относится только к хореографии, то первые три показывают ребенку, как должен выглядеть уверенный в себе человек.

Увидев человека с ровной спиной, поднятой головой, у всех возникает ассоциация, что он уверен в себе. Улыбка показывает его доброжелательность и открытость людям. Горящие глаза говорят о том, что человек вдохновлен и готов действовать, принимать решения.

С помощью лезгинки мальчикам прививаются эти качества, воспитывается эстетический образ.

У девочек формируются эти же качества – она должна быть гордой, возвышенной и независимой.

Многие подростки сталкиваются с роблемой: они стесняются своего роста. Следствием этого становится сутулость, проблемы со спиной, шеей и т.д. С помощью танца педагог показывает, что сутулость – это, прежде всего, некрасиво, не эстетично. А ровная спина демонстрирует уверенность.

Следующее, что узнает ребенок на уроке кавказского танца – это образ. У мальчиков – это образ орла, джигита. У девочек – лебедь.

Эти примеры легко понимаются детьми, так как они уже знакомы с этим птицами, знают, кто такой воин, джигит.

И тут же объясняется и показывается, что орел – гордая птица, это хищник, и он летает высоко. Мальчики, понимая это, стараются быть гордыми, как орлы, смотреть высоко. Всё это оттачивается перед зеркалом, поэтому сам ребенок становится примером для себя. Он видит, что ровная спина, высоко поднятая голова смотрится красиво. Ему уже привито чувство эстетики. Во время групповых занятий примером для ребенка служат и другие дети, смотря друг на друга, дети пытаются сделать лучше, тем самым развивается дух соперничества и конкуренция.

Девочки, наоборот, нежные, воздушные, возвышенные, скромные. Смотря на преподавателя, они стараются повторить за ним. Также тянутся наверх, вытягивают спину и, видя себя в зеркало, понимают, что они красивые.

И последний пункт, касающийся первых уроков лезгинки, на которых проходит основной воспитательный процесс, – это дисциплина и поведение на уроке [10; 11].

Преподаватель говорит, что нужно слушать старших, не перебивать, стоять красиво и не отвлекать других. Если ребенок усваивает это, он привыкает находиться в маленьком коллективе (в группе обычно 20 – 25 человек) согласно канонам общества. Вследствие чего, когда он попадает в общество, он переносит эти правила и принципы с собой. И процесс социализации проходит намного быстрее и комфортнее для него [12].

Другой пример – это уличные танцы, такие как хип-хоп, брейк дэнс и др. Все эти направления зародились в неблагополучных районах, соответственно, чтобы существовать в таком обществе, человеку нужно было продемонстрировать, насколько он силен, унизив своего соперника – показать неприличный жест, язык или спровоцировать другим способом.

Таким образом, ребенок, видя это, принимает со временем эти правила, и они становятся для него нормой. Соответственно, он переносит это все в общество, где такие нормы являются антисоциальными [13].

Эстетическое воспитание не может быть самостоятельной формой воспитания, потому что у него нет своего особого предмета, ведь эстетические ценности не образуют какой-то локальной предметной сферы, а возникают в ходе освоения человеком всего воспринимаемого мира [14].

В общей системе всестороннего развития человека эстетическое воспитание выполняет свои прямые функции. Во всех видах деятельности оно выявляет содержащийся в них эстетический элемент и превращает в средство эстетического развития, образования [15].

Главная цель эстетического воспитания состоит в том, чтобы научить ребенка понимать и ценить прекрасное вокруг себя, т.е. в формировании эстетической культуры ребенка.

Эстетическая культура является основной частью духовной культуры человека, характеризующейся способностью человека приобретать эстетические знания в процессе восприятия, правильно понимать прекрасное, удивительное в искусстве и действительности, наличием стремления и умения строить свою жизнь по законам красоты [16].

Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов целостного педагогического процесса, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты.

Можно сделать вывод, что эстетическое воспитание детей среднего школьного возраста является одним из важнейших звеньев формирования личности. Если ученику в этот сложный для него период привить правильные базовые качества и позиции, то это скажется на его настоящем и будущем. Через эстетику можно передать такие базовые понятия, как «уважение», «вежливость», «трудолюбие», «старание», «стремление к достижению целей».

Именно эти черты характера помогут подростку найти истинного себя и развиваться в этом направлении. Также это поможет ему идентифицировать себя среди своих сверстников и стать индивидуальностью в их глазах. Именно это является первый шагом в построении самодостаточной личности [17].

В рамках данной статьи мы раскрыли понятия «эстетика», «эстетическое воспитание». Рассмотрели ранее изученные труды по эстетическому воспитанию ребенка. Сравнили два диаметрально противоположенных вида танца: народный танец (на примере кавказского танца) и уличные танцы. Изучили два подхода к преподаванию и обучению танца, а также то, как эти подходы влияют на воспитание ребенка, социализацию в обществе и его гармоничное развитие.

Таким образом, для многогранного эстетического развития личности необходимо использовать все средства эстетического воспитания и, прежде всего, искусство. Для этого важно создание и реализация комплексной программы эстетического воспитания детей, основанной на изучении хореографии.

Эстетическое воспитание принадлежит к числу непреходящих проблем. Оно осуществляется на протяжении всей жизни человека, независимо от возраста, трансформируется на жизненном пути, ибо каждый исторический этап развития общества, формируя свой идеал, предъявляет к человеку новые требования или модифицирует прежние.

Фундамент эстетики строится именно в подростковом возрасте, так как это период, когда ребенок ищет себя, свою индивидуальность, и педагог-хореограф может направить его в правильное русло.

В современных школах-студиях хореография выполняет в учебно-воспитательном процессе несколько функций: это и предмет обучения (в широком смысле слова), и предмет воспитания подрастающего поколения, в процессе которого формируется отношение к жизни, коллективу и самим себе, вкусы, идеалы, ценности и т.д.

Библиографический список

1. Гончаренко Ю.В. *Эстетическое воспитание учащихся начальных классов в процессе хореографической деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Луганск: Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, 2009.
2. Дзикевич С.А. *Эстетика: Начала классической теории*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2011.
3. Мельникова Ю.В. *История и миф в творческом наследии А.Ф. Лосева*. Бийск, 2005.
4. Кроче Б. *Эстетика как наука выражения и как общая лингвистика*. Перевод с итальянского В. Яковенко. Москва: Издание М. и С. Сабашниковых, 1920; Ч. 1.
5. *Толковый словарь Ожегова онлайн*. Available at: https://slovarozhegova.ru/
6. Гуревич П.С. *Эстетика*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2011.
7. Baumgarten A.G. *Aesthetica*. Traiecti cis Viadrum: Impens. Kleyb, 1750 − 1758. Available at: https://archive.org/details/aestheticascrip00baumgoog
8. *Новая философская энциклопедия:* в 4 т. Интернет-версия издания. Москва: Мысль, 2000 − 2001. Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about
9. Большая советская энциклопедия. Available at: http://bse.sci-lib.com/article127230.html
10. Аничков Е.В. *Эстетика. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). Санкт-Петербург, 1890 − 1907.
11. Андреева И.М. *Театральность в культуре*. Ростов-на-Дону, 2002.
12. Белик А.П. *Эстетика и современность*. Москва, 1963.
13. Рубинштейн Н. *Психология танца*. Москва: «Маренго», 2002.
14. Лебедев В.Ю., Прилуцкий А.М. *Эстетика*: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
15. *Педагогика*. Учебник и практикум для СПО. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
16. Сивашинская Е.Ф. *Педагогика: в помощь сдающему государственный экзамен*. Брест: Издательство БрГУ имени А.С. Пушкина. 2009. Available at: http://pedlib.ru/Books/6/0374/6_0374-1.shtml
17. Бычков В.В. *Эстетика*. Москва: Гардарики, 2005.

References

1. Goncharenko Yu.V. *`Esteticheskoe vospitanie uchaschihsya nachal'nyh klassov v processe horeograficheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Lugansk: Vostochnoukrainskij nacional'nyj universitet im. V. Dalya, 2009.
2. Dzikevich S.A. *`Estetika: Nachala klassicheskoj teorii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij proekt; Fond «Mir», 2011.
3. *Mel'nikova Yu.V. Istoriya i mif v tvorcheskom nasledii A.F. Loseva*. Bijsk, 2005.
4. Kroche B. *`Estetika kak nauka vyrazheniya i kak obschaya lingvistika*. Perevod s ital'yanskogo V. Yakovenko. Moskva: Izdanie M. i S. Sabashnikovyh, 1920; Ch. 1.
5. *Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn*. Available at: https://slovarozhegova.ru/
6. Gurevich P.S. *`Estetika*: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2011.
7. Baumgarten A.G. *Aesthetica*. Traiecti cis Viadrum: Impens. Kleyb, 1750 − 1758. Available at: https://archive.org/details/aestheticascrip00baumgoog
8. *Novaya filosofskaya `enciklopediya:* v 4 t. Internet-versiya izdaniya. Moskva: Mysl', 2000 − 2001. Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about
9. Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya. Available at: http://bse.sci-lib.com/article127230.html
10. Anichkov E.V. *`Estetika*. *`Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*: v 86 t. (82 t. i 4 dop.). Sankt-Peterburg, 1890 − 1907.
11. Andreeva I.M. *Teatral'nost' v kul'ture*. Rostov-na-Donu, 2002.
12. Belik A.P. *`Estetika i sovremennost'*. Moskva, 1963.
13. Rubinshtejn N. *Psihologiya tanca*. Moskva: «Marengo», 2002.
14. Lebedev V.Yu., Priluckij A.M. *`Estetika*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
15. *Pedagogika*. Uchebnik i praktikum dlya SPO. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
16. Sivashinskaya E.F. *Pedagogika: v pomosch' sdayuschemu gosudarstvennyj `ekzamen*. Brest: Izdatel'stvo BrGU imeni A.S. Pushkina. 2009. Available at: http://pedlib.ru/Books/6/0374/6_0374-1.shtml
17. Bychkov V.V. *`Estetika*. Moskva: Gardariki, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 304.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-387-389

***Rozhkov A.N.**, postgraduate, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: aleks_1891@mail.ru*

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article analyzes the concept of "professional self-determination", the stages of its formation and development, identifies and describes characteristic features of the educational systems of the twentieth century. With regard to the theoretical and methodological study of the system of professional self-determination as a pedagogical phenomenon, the criteria of the strategy of helping young people in the process of professional self-determination are presented, the goal of pedagogical support is formulated and aspects of the phenomenon of professional self-determination in modern pedagogy are considered. The conducted research will be of interest to specialists in the field of pedagogy, psychology and philosophy. In conclusion, recommendations are given for improving the existing system of professional self-determination in the current educational space.

Key words: **youth, professional self-determination system, education system.**

***А.Н. Рожков**, аспирант, Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: aleks_1891@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье проводится анализ понятия «профессиональное самоопределение», этапы его становления и развития, выделяются и описываются характерные особенности систем образования XX века. На основе теоретического и методологического изучения системы профессионального самоопределения как педагогического феномена представлены критерии стратегии помощи молодежи в процессе профессионального самоопределения, сформулирована цель педагогического сопровождения и рассмотрены аспекты феномена профессионального самоопределения в современной педагогике. Проведенное исследование будет интересно специалистам в области педагогики, психологии и философии. В заключение приводятся рекомендации по совершенствованию существующей системы профессионального самоопределения в нынешнем образовательном пространстве.

Ключевые слова: **молодежь, система профессионального самоопределения, система образования.**

В настоящее время вопросы профессионального самоопределения молодежи приобрели особую актуальность. Многие молодые люди, даже закончив высшее учебное заведение, являются не до конца профессионально определившимися. Более того, значительная часть из них в процессе обучения в вузе разочаровывается в выбранной профессии и заканчивает обучение просто по инерции. Кто-то из них вообще не работает по специальности, которой обучался несколько лет.

Исследования показывают, что таких выпускников вузов в последнее время становится все больше. Кто-то все же поступает на работу по специальности, однако отсутствие интереса и влечения к выбранной профессии дает о себе знать – из таких выпускников получаются плохо мотивированные, безынициативные, не любящие свою работу сотрудники, которые не хотят развиваться в профессиональной сфере.

Помимо того, что происходит бессмысленное расходование средств высших учебных заведений, это явление – совершенно недопустимая растрата такого ценного и невосполнимого ресурса, как человеческий капитал. Эти же люди при правильном подходе к организации профессионального самоопределения могли бы выбрать вид деятельности, который им действительно по душе, и стать настоящими, заинтересованными профессионалами своего дела.

Поэтому профессиональное самоопределение учащихся старших классов общеобразовательной школы в настоящее время так важно.

«Профессиональное самоопределение» – термин, сходный по своему содержанию с понятием «профессиональная ориентация», но не тождественный ему [1, с. 477]. Профессиональная ориентация – это, прежде всего, работа педагогов и других представителей старшего поколения, нацеленная на то, чтобы подростки и молодежь нашли свое призвание и правильно определили свой будущий профессиональный путь. Профессиональная ориентация – это руководство, управление, указание извне.

Профессиональное самоопределение подразумевает самостоятельную работу личности над своим будущим жизненным призванием, осмысление и осознание собственных склонностей, предпочтений, способностей, благодаря которым личность формулирует для себя образ будущей профессиональной деятельности и после этого ведет самостоятельную работу для достижения выбранной цели.

Тем не менее профессиональное самоопределение не может прийти к школьнику или студенту «само по себе». Для этого нужна долгая и серьезная работа. Подросток или молодой человек может осуществлять эту работу и самостоятельно, однако для ее успешного начала необходима педагогическая поддержка.

Рассмотрим феномен профессионального самоопределения с точки зрения педагогики.

Самоопределение личности – это одновременно и процесс, и результат. Как процесс самоопределение подразумевает внешнюю и внутреннюю работу субъекта, как результат – его определенное состояние. В процессе самоопределения личность формирует сама себя. Но такой процесс невозможен вне социального контекста. Человек – существо социальное, и его развитие невозможно без соответствующего воздействия других субъектов и общества в целом.

То, каким эффективным будет процесс и результат самоопределения, зависит от социализирующего воздействия на индивида со стороны социальной среды.

Профессиональное самоопределение личности во многом связано с тем, насколько точно источник социализации (находящийся во внешней, социальной среде) определяет мотивацию личности к деятельности в той или иной сфере.

Отечественная система профессиональной ориентации старших школьников до сих пор во многом работает по инерции, заданной традициями педагогики XX века.

Начиная с 20-х годов прошлого века, когда началось построение новой, советской системы образования, о профессиональном самоопределении говорили в контексте «пригодности» человека для определенного вида труда. Каждая профессия – это набор алгоритмов действий, которые работнику нужно произвести в строго определенной последовательности для того, чтобы правильно и полноценно выполнить рабочее задание.

В соответствии с этим подходом в советской образовательной системе была создана подсистема трудовой подготовки, которая занималась тем, что готовила подрастающее поколение к определенным видам трудовой деятельности.

Начиная с младших классов, школьников учили работать по четко очерченному плану, в соответствии с инструкциями, шаблонами, четкими моделями. Самостоятельность, отклонение от плана и шаблона не приветствовались.

Исполнительская дисциплина, точное и последовательное выполнение инструкций, указаний и регламентов прививались с детства. Профессиональное самоопределение школьников в этом контексте означало умение и привычку работать в полном соответствии с заранее заданными требованиями и стандартами.

Практическое воплощение эта концепция нашла в работе великого педагога советского периода А.С. Макаренко, организатора действенной системы перевоспитания детей и подростков девиантного поведения. Система воспитания в колониях Макаренко была построена на коллективизме и производительном труде. Воспитанники организованных Макаренко учреждений приобщались к крестьянскому труду и рабочим профессиям. В рамках колонии было организовано даже высокотехнологичное по тем временам производство фотоаппаратов. Профессиональное самоопределение воспитанников проходило в условиях реальной, приносящей наглядные результаты практической деятельности. Работа на «взрослом» производстве способствовала как личностному, так и профессиональному самоопределению подростков [2, с. 256].

В Народном комиссариате просвещения была организована система профессиональной ориентации. Целенаправленно осуществлялся профессиональный отбор будущих специалистов в социально значимых сферах – учителей, врачей, инженеров, военных и т.д. В те годы сложилось представление о профессиональном самоопределении как о личностном процессе, формировании собственного положительного отношения к конкретному труду. Реализовать профессиональное самоопределение с этой точки зрения – значило согласовать и гармонизировать личностные, социальные, профессиональные потребности.

После тридцатых годов XX века в советском образовании наблюдалась определенная смена парадигмы. Целью профессионального самоопределения стало активное созидающее приобщение к коммунистическим ценностям. Воспитание как ведущий фактор в данном процессе должно было быть направлено на формирование настоящего «строителя коммунизма». Помимо трудового воспитания очень большое внимание уделялось именно нравственной составляющей, воспитанию подрастающего поколения в духе «морального кодекса строителей коммунизма» [3, с. 354].

Нельзя не отметить, что в этом сказалась преемственность советской школы воспитания и дореволюционной концепции воспитания нравственности, которая преобладала в российском образовании второй половины XIX века. Вид-

нейшим представителем этого направления был К.Д. Ушинский с его концепцией нравственного и трудового воспитания.

Несмотря на то, что содержательное наполнение этих концепций принципиально различалось (советская концепция исповедовала коммунистические ценности, а дореволюционная концепция была построена на религиозной основе), подходы были во многом тождественными: и в той, и в другой концепции одновременно с привычкой к созидательному труду воспитание фокусировалось на формировании духовно-нравственного начала человека.

В 60-е годы, во время так называемой «оттепели», когда прежние подходы подверглись существенной критике и переосмыслению, на смену прежним ориентирам пришли новые.

В соответствии с изменившейся государственной идеологией переменились и представления о процессе развития и формирования человека. Педагогические принципы воспитания несколько демократизировались, что проявилось как в теории, так и в практике советского воспитания. Сформировался новый взгляд на личностное и профессиональное самоопределение. Важным условием личностного формирования в этом новом подходе стало личностное «самостроительство», иначе говоря – самовоспитание личности.

Роль педагога в этой системе рассматривалась не как руководящая, но, скорее, как помогающая и разъясняющая. Педагог должен был помочь воспитаннику осознать необходимость внутренней работы над собой, понять, что человеку нужно, прежде всего самому осознавать свои цели и вырабатывать мотивацию для их достижения. В некотором смысле этот подход можно назвать идеалистическим, так как он был ориентирован на «лучший выбор» воспитанника, на его глубокое понимание необходимости внутреннего роста и работы над собой.

В 80-е годы прошлого века общественная ситуация в СССР начала трансформироваться не в лучшую сторону. Стагнация в социальной сфере стала причиной формализации, застоя, отсутствия развития в сфере образования.

В 1985 году Генеральным секретарем КПСС стал Михаил Горбачев, и началась так называемая «перестройка». Попытка преобразовать советскую систему в рамках существующего строя вышла из-под контроля руководителей государства, что привело к крушению Советского Союза и стало причиной бедственного положения основной массы населения на всей бывшей советской территории.

Работа системы образования в тот период проходила в условиях, граничащих с уровнем выживания. Такие вопросы, как самоопределение личности и профессиональное самоопределение, рассматривались также в сугубо материальном, житейском аспекте – кем стать, чтобы заработать побольше денег. В ситуации социальной неопределенности внутренний рост, достоинство личности, нравственное формирование отошли на второй план, а то и вовсе были отвергнуты. Национальное, социально-групповое и личностное достоинство людей было на тот момент утрачено.

Представители либеральной интеллигенции любят говорить о том, что 90-е годы прошлого века – это «святое время свободы». В некотором смысле они были правы – в тот период имела место субъективная свобода самоопределения на уровне безмотивных потребностей. Среди многих социальных групп была потеряна вера в закон, справедливость, разумное устройство жизни, что привело к приверженности русского человека к ценностям, не свойственным ему, прежде всего – к безграничному материальному обогащению как цели жизни.

Кризис государства, общества и нравственности, который имел место в 1990-е годы прошлого века, привел к тому, что человек в своем личностном и профессиональном самоопределении был вынужден выбирать между культурой и антикультурой. Ценности и установки наших соотечественников коренным образом трансформировались. Особенно ярко это проявилось в целеполагании и мотивировке профессионального самоопределения.

В настоящее время профессиональное самоопределение трактуется как готовность и способность личности достигнуть социально значимого результата в определенной профессиональной области.

Самоопределение в современных условиях подразумевает не только личностный социально одобряемый процесс, но и реальный общественно значимый результат. В этом аспекте проявления самоопределения личности в современных условиях многозначны. Но у них есть общая характеристика – самоопределяющаяся личность стремится завоевать одобрение социальной группы и достигнуть конкретного результата в рамках социально востребованного процесса.

Самый очевидный пример – это отношение к получению образования. Сама современная терминология (такое распространенное словосочетание, как «образовательные услуги») наглядно демонстрирует смену парадигмы. Образование рассматривается как товар или капитал, выгодное вложение, которое обеспечивает социальную значимость и материальное благополучие: стремление найти занятие по душе или проявить имеющиеся способности по сравнению с желанием получить специальность, гарантированно предполагающую хороший заработок и высокое положение в обществе. Чрезмерная популярность юридических и экономических специальностей вызвана, прежде всего, стремлением «вложиться» в образование, которое впоследствии обеспечит благополучное существование.

Личностное и профессиональное становление молодежи в 80 – 90 гг. XX века происходило в отсутствие последовательного внешнего (государственного и общественного) воздействия на данный процесс. Поэтому результаты такого процесса были существенно дифференцированы, причем различия были детерминированы разницей подходов, существующих в различных социальных, этнических, конфессиональных группах. Содержательные и регулятивные основы личностного и профессионального самоопределения все же сохранились и до сих пор воспроизводятся, несмотря на то, что существенно трансформировались.

Однако в настоящее время молодые люди, занятые «поиском себя», формируют собственную, «инновационную» мораль коммуникации и взаимной ответственности. Данное явление хронологически совпало с технологической и коммуникационной революцией, благодаря которой принципиально изменились социальные связи и способы общения людей. Социальная и бытовая культура существенно эволюционировала. Оказавшись на этом качественно новом уровне, молодые люди выстраивают для себя и новые принципы самоопределения.

Тем не менее, старшее поколение остается основой для физического, материального благополучия подрастающих поколений. Деятельность старших – это та основа, благодаря которой молодежь имеет возможность успешно встроиться в социальные группы и экономические отношения. Противоречие между новыми принципами самореализации и материальной зависимостью молодого поколения от старшего – одна из основ сегодняшнего конфликта «отцов и детей».

В настоящее время профессиональное и личностное самоопределение гораздо более вариативно, чем, например, всего лишь тридцать лет назад. Молодые люди вправе выбирать любую жизненную траекторию. Если раньше государство активно вмешивалось в самоопределение человека и буквально заставляло молодежь учиться или работать (вплоть до того, что существовала уголовная статья «за тунеядство»), то в настоящее время такого организованного давления на личность нет [4, с. 320].

С другой стороны, выросла личностная ответственность за самоопределение. Это приводит к тому, что часть молодежи из числа социально неблагополучных, недостаточно развитых молодых людей откровенно деградирует, не успев даже окончить среднюю школу.

Возможно, централизованное и целенаправленное воздействие государства на профессиональное самоопределение молодежи является хорошим выходом из сложившейся ситуации. Это не означает полного контроля над молодежью. Каждый молодой человек должен сформировать свой субъективный опыт самоопределения в жизнедеятельности. Но разумное руководство, помощь и совет более мудрых людей в этом вопросе позволят молодежи избежать многих ошибок, ценой которых могут быть сломанные судьбы.

Как утверждает И.С. Якиманская, личность – прежде всего субъект. И субъект проявляет себя в том, что познает мир индивидуально и избирательно. Каждый по-своему осваивает информацию, прорабатывает и анализирует ее, каждый вырабатывает собственное эмоциональное отношение к объекту познания [5, с. 208].

В соответствии с этим и должна быть построена современная стратегия помощи подрастающему поколению в профессиональном самоопределении. Эта стратегия должна, во-первых, предусматривать помощь со стороны старшего поколения, во-вторых – предоставлять возможность самим молодым людям выбирать не только направление своей будущей деятельности, но и формы знакомства с ней.

Данная стратегия должна быть ориентирована на то, чтобы сформировать у молодого человека способность саморазвития и самоактуализации. Не нужно обучать конкретному виду деятельности – нужно прививать навыки реализации концептуальных основ.

Образовательный процесс должен стать фундаментом личностного и профессионального самоопределения обучающегося. Для этого необходимо, чтобы в его состав входили следующие процессы, которые взаимно связаны и взаимно обусловлены:

1) обучение;
2) воспитание;
3) педагогическое сопровождение самоопределения личности.

Цель педагогического сопровождения самоопределения – социализация и социальное научение.

Конкретное направление деятельности, которое выбирает молодой человек, определяется им в сложном взаимодействии культуры государственного норматива, социальной культуры, бытовой культуры, этнической культуры, конфессиональной культуры и культуры деятельности.

Педагогическая литература представляет примеры различных теоретико-методологических и методических моделей профессионального самоопределения личности. Педагоги, психологи, философы сходятся в одном: профессиональное самоопределение – осознанная волевая деятельность по предпочтению, выбору, освоению и выполнению какой-либо работы в определенных культурных, исторических, общественных, экономических условиях.

Педагогическое понятие профессионального самоопределения личности характеризуется наиболее общими свойствами – оно понимается как этап общего развития. Самоопределяющаяся личность решает перманентно возникающие перед ней вопросы, для чего от нее требуется определить отношение к той или иной трудовой деятельности, проанализировать и отрефлексировать собственные достижения или их отсутствие и принять определенное решение.

Современная педагогика рассматривает феномен профессионального самоопределения в разных аспектах:

1. Способность и возможность построения собственной уникальной жизненной траектории.
2. Саморазвитие, саморегуляция и самоорганизация.
3. Форма взаимодействия между личностью и обществом.

Когда человек самостоятельно выбирает профессиональную деятельность путем самоанализа, сопоставления собственных склонностей и способностей и профессиональных требований – это и есть профессиональное самоопределение. Самоопределяющийся в профессиональном плане молодой человек – уже не «объект воспитательного воздействия», а самореализующийся субъект.

Явление профессионального самоопределения с точки зрения педагогической науки обосновано в научно-практическом аспекте, однако это обоснование руководствуется традиционными механизмами, такими как профессиональная ориентация, профессиональное консультирование и профессиональная адаптация. Данные механизмы основаны на том, что трудовая деятельность – явление в достаточной степени статичное и стабильное.

Однако в настоящее время происходит очень быстрая трансформация различных профессий, отмирание старых и появление новых, что требует от работника нового поколения способности и возможности очень быстро эволюционировать, развивать новые навыки, перестраиваться буквально «на ходу», чтобы не отстать от меняющегося внешнего мира. Упорядоченная, застывшая, жестко структурированная система переработанной обществом и государством информация уже не работает. Она не обеспечивает потребность общества и государства в комплектовании профессиональных групп и решении задач развития общества и экономики.

В существующей социально-экономической и политической ситуации требуется инновационность и новые теоретико-методологические и практические подходы.

Библиографический список

1. Смирнов И.П. *Теория профессионального образования*. Москва: Российская академия образования; НИИРПО, 2016.
2. Чистякова С.Н., Сивцева К.Н., Атласова А.Р. *Проблемы профориентации студенческой молодежи в России. Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; Т. 26: 476 – 480.
3. Ушинский К.Д. *Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения.* Москва: Издательство Юрайт, 2019.
4. Макаренко А.С. *Трудовое воспитание*. Вступительная статья Л.Ю. Гордина. Минск: Народная асвета, 1977.
5. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/10/22/yakimanskaya-i-s-lichnostno orientirovannoe-obuchenie-v-sovremennoy

References

1. Smirnov I.P. *Teoriya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Rossijskaya akademiya obrazovaniya; NIIRPO, 2016.
2. Chistyakova S.N., Sivceva K.N., Atlasova A.R. *Problemy proforientacii studencheskoj molodezhi v Rossii*. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; T. 26: 476 – 480.
3. Ushinskij K.D. *Trud v ego psihicheskom i vospitatel'nom znachenii. Izbrannye sochineniya.* Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
4. Makarenko A.S. *Trudovoe vospitanie*. Vstupitel'naya stat'ya L.Yu. Gordina. Minsk: Narodnaya asveta, 1977.
5. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/10/22/yakimanskaya-i-s-lichnostno orientirovannoe-obuchenie-v-sovremennoy

Статья поступила в редакцию 18.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-389-393

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Deputy Director for Educational, Methodological and Scientific Work of Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*
Olshanskiy V.V., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Educational and Methodological Department, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: olshanskiy@iwtsedov.ru*
Plotnikova M.V.*, Head of Quality Management Department, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: puzyrenkoctd@iwtsedov.ru*

DISTANCE LEARNING: EXPERIENCE, RISKS, WAYS OF DEVELOPMENT. This paper studies a problem of the use of e-learning and distance learning technologies in modern conditions: discusses readiness of teaching staff and pedagogical workers for effective work in a distance format. The authors of the article share their practical experience in implementing the educational process remotely and state that the use of information educational technologies does not reduce the quality of the educational process and makes it more technological. The authors carry out a comparative analysis of the results of the state final certification of graduates over the past three years, which shows that the absolute quality of the results and the overall performance of certification do not depend on the format of its conduct. In order to clarify the attitude of students to the organization of the educational process in a distance format, the authors develop a questionnaire, in which they propose to evaluate the quality of the received educational services. The analysis of the results of the survey allows us to assess risks of distance learning and highlight the main vectors of further strategic development aimed at improving the qualifications of teachers in the field of information technology, mastering the skills of using various information resources in their professional activities and the ability to supplement the available resources with personal online courses.

Key words: **distance learning, information educational technologies, quality of education, electronic information and educational environment.**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., зам. директора по учебно-методической и научной работе Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*
В.В. Ольшанский, *канд. техн. наук, доц., нач. учебно-методического управления Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: olshanskiy@iwtsedov.ru*
М.В. Плотникова, *нач. отдела менеджмента качества Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: puzyrenkoctd@iwtsedov.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ, РИСКИ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена актуальной в современных условиях проблеме применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В ней обсуждается готовность профессорско-преподавательского состава и педагогических работников к эффективной работе в дистанционном формате. Авторы статьи делятся практическим опытом реализации образовательного процесса в удаленном режиме и утверждают, что применение информационных образовательных технологий не снижает качества образовательного процесса и позволяет сделать его более технологичным. Авторами проведен сравнительный анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников за последние три года, который показывает, что абсолютное качество результатов и общая академическая успеваемость в процессе аттестации не зависят от формата ее проведения. С целью выяснения отношения обучающихся к организации образовательного процесса в дистанционном формате авторами статьи была разработана анкета, в которой предлагалось оценить качество полученных образовательных услуг. Анализ результатов проведенного анкетирования позволяет оценить риски дистанционного обучения и выделить ос-

новные векторы дальнейшего стратегического развития, направленные на повышение квалификации педагогических работников в области информационных технологий, владение навыками применения различных информационных ресурсов в своей профессиональной деятельности и умениями дополнить имеющиеся ресурсы авторскими онлайн-курсами.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, информационные образовательные технологии, качество обучения, электронная информационно-образовательная среда.**

В современных условиях настойчивого внедрения в образовательный процесс электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [1] остаются открытыми вопросы о функции преподавателя как разработчика дидактического обеспечения и оценочных материалов, применяемых в учебном процессе, качестве предоставляемых образовательных услуг образовательными организациями разного уровня, об особенностях контрольно-оценочной деятельности в удаленном режиме и адекватности проведения всесторонней оценки результатов обучения и уровня сформированности компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в ходе освоения основных образовательных программ.

Слияние персональных компьютеров со средствами мобильной связи, резкое повышение коммуникационных возможностей студентов, способных обойтись без «реального» преподавателя, ограничившись общением с «виртуальным» тьютором в режиме видеоконференций и вебинаров, и ранее приводило к потребности в разработке и внедрении новых интерактивных образовательных технологий овладения компетенциями [2].

Однако последний год, печально ознаменованный угрозой распространения коронавирусной инфекции в условиях пандемии и, как следствие, тотальным переходом на электронное обучение и применение дистанционных образовательных технологий, высветил эту проблему наиболее остро.

Возник целый спектр противоречий, разрешения которых требует современная педагогическая практика.

Так, существует огромное количество разнообразных информационных платформ открытого образования и программных продуктов, готовых к применению в образовательном процессе, однако осведомленность об их существовании и тем более регулярное использование действующим педагогическим сообществом оказались не всегда соответствующими запросам современного общества.

Особенно большие трудности испытывают преподаватели старшей возрастной категории 65+, кому для продолжения эффективной работы в дистанционном формате приходится осваивать современные гаджеты, в которых ранее, как правило, просто не было необходимости.

Готовность многих образовательных организаций к адекватному переходу в режим онлайн оказалась крайне низкой ввиду недостаточной материально-технической оснащенности образовательного процесса необходимым количеством компьютеров с доступом в сеть Интернет, отсутствия организационных регламентов проведения текущих учебных занятий в удаленном режиме, контроля за посещением этих занятий обучающимися и преподавателями; остаются открытыми вопросы контрольно-оценочной деятельности в период промежуточной и особенно итоговой аттестации обучающихся.

В связи с сохраняющейся угрозой распространения коронавирусной инфекции и необходимостью организации учебно-методической деятельности образовательных организаций в условиях предупреждения COVID-19 рассмотрим модель реализации образовательного процесса в удаленном режиме в Институте водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиале ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова».

Опираясь на методологию научного исследования, которая может быть применена к анализу любого процесса [3], выделим ее основные этапы, поставив в соответствие каждому из этапов проектную деятельность по организации образовательного процесса с целью поддержания его эффективности и результативности, выражающейся в качественной подготовке специалистов водного транспорта в сложившихся условиях.

Образовательный процесс представляет собой многофакторную систему объект-субъектных отношений, каждый фактор которой оказывает свое влияние на состояние как отдельных частей, так и всей системы в целом.

С целью наблюдения за возможностью реализации образовательного процесса в удаленном режиме было проведено ознакомление студентов и преподавателей с необходимостью реализации образовательных программ с использованием различных образовательных технологий, позволяющих обеспечивать взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредовано (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, и проведен опрос обучающихся и преподавателей о наличии доступа к сети Интернет по фактическому месту проживания и/или по основному месту регистрации, а также о наличии технического оснащения для обучения в дистанционном формате.

Опрос участников образовательных отношений показал, что в современных условиях около 99% обучающихся и порядка 90% преподавателей института имеют технические возможности организации образовательного процесса в удаленном режиме. Однако в случае отсутствия у преподавателей и обучающихся необходимых технических средств коммуникации образовательная организация должна обладать запасом материально-технического оснащения для передачи, при необходимости, имущества во временное пользование по месту пребывания преподавателей и/или обучающихся.

Следующей немаловажной задачей для обоснования гипотезы о возможности организации удаленного режима общения обучающихся и преподавателей института являлся выбор систем внешних сервисов видеоконференцсвязи (ВКС) и вебинаров, а также адекватная оценка возможностей используемых сервисов: программного обеспечения; аппаратно-программных комплексов; оценка возможного количества одновременных подключений в сравнении с количеством обучающихся, находящихся на удаленном обучении и т.д.; наличия в образовательной организации LMS-систем (Learningmanagementsystem), специальных платформ для размещения цифрового образовательного контента (онлайн-курсов, материалов очных курсов и т.д.) и осуществления взаимодействия преподавателей и студентов.

На первоначальном этапе организации дистанционного обучения весной 2020 года преподавателями института использовались различные сервисы и цифровые платформы: Skype-конференции, Google Hangouts-конференции, WhatsApp-конференции, Mirapolis Virtual Room и т.д. При этом необходимость осуществления постоянного мониторинга выполнения учебной нагрузки и расписания текущих занятий обучающимися и педагогическими работниками, обеспечение фиксации результатов реализации образовательного процесса в электронной образовательной среде института требовали определенной системы организации образовательного процесса и ее прозрачности для всех участников этого процесса, что привело к преимущественному использованию в конце второго семестра 2019 – 2020 учебного года только 2-х LMS-систем: СДО Moodle (iwtsedov.lms-service.ru) и Microsoft Office 365 (Microsoft Teams). При этом исходное среднее количество пользователей, работающих в системе СДО Moodle параллельно, почти в 2 раза превышало количество задействованных в образовательном процессе на базе Microsoft Teams (608 человек против 335, при максимальном количестве пользователей в пике работы 761 против 372).

Однако по мере реализации образовательных программ увеличивалось количество дистанционных курсов, размещенных на технической базе платформы Microsoft Teams. К окончанию 2019 – 2020 учебного года, за три месяца организации учебных занятий в дистанционном режиме количество контент-ресурсов, размещенных преподавателями института в Microsoft Teams, возросло с 0 до 171, против 155 уже ранее имевшихся на платформе Moodle, что подтверждает удобство платформы при использовании преподавателями для организации своего учебного процесса. Основными критериями выбора явились функциональность, простота администрирования, возможность обновления контента, удобство использования [4].

Использование информационных технологий максимально упрощает непрерывный мониторинг качества образовательного процесса со стороны руководителей и работников учебных подразделений в течение учебного дня и обеспечивает возможность ежедневного контроля каждой пары проведенных учебных занятий в соответствии с действующим расписанием. Так, при проведении учебных занятий в очном режиме требуется время для взаимного посещения учебных занятий с целью обмена опытом, контроля со стороны руководства и т.д., в то время как в дистанционном режиме достаточно подключиться к определенной учебной группе (например, команде в терминологии Microsoft Teams), чтобы увидеть всех присутствующих на учебном занятии обучающихся; провести устный опрос в режиме видеоконференцсвязи; оценить методические действия преподавателя; оснастить различными заданиями, в том числе проектными, индивидуально каждого обучающегося; осуществить, в том числе с применением конструктора тестов, текущий контроль знаний и промежуточную аттестацию и т.д.

Следует обратить внимание, что основные образовательные программы, имеющие прикладной практико-ориентированный профиль (специализацию), не всегда возможно адекватно реализовать исключительно с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Оптимальный результат с точки зрения качества образовательного процесса достигается при планировании смешанного обучения. В этом случае необходимо проявлять гибкость в организации образовательного процесса, корректировать расписание учебных занятий, выявляя учебные дисциплины, реализация которых возможна в удаленном режиме в полном объеме или лишь частично. В последнем случае работа профессорско-преподавательского состава должна быть направлена на выделение теоретических разделов дисциплины и обеспечение их изложения опережающим темпом дистанционно, а также предполагать перенос лабораторных и практических занятий (включая тренажерную подготовку), обязательных к контактному проведению, в очный формат обучения в соответствии с требованиями соответствующих Федеральных государственных образовательных стандартов. При этом необходимо учитывать субъективный человеческий фактор, когда по различным причинам личного характера преподаватель не может или не хочет работать в удаленном и даже в смешанном режиме, настаивая на необходимости очного присутствия в аудитории. Выяснение мотивов такого поведения, оценивание весомости высказываемых аргументов требуют от руководителей учебных

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов государственной итоговой аттестации

Специальность	*Год выпуска*	*Количество выпускников, чел.*	*Количество оценок за ВКР,%*			*Качество,%*	*Успеваемость, %*	*Средний балл*
			«5»	*«4»*	*«3»*			
26.02.03 Судовождение	2018	175	35%	38%	27%	73%	100	4,1
	2019	169	28%	32%	40%	60%	100	3,8
	2020	178	25%	40%	34%	65%	100	3,9
26.02.05 Эксплуатация судовых энергетических установок	2018	108	23%	45%	31%	68%	100	3,92
	2019	83	20%	41%	39%	61%	100	3,8
	2020	109	21%	46%	33%	67%	100	3,9
26.02.06 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики	2018	63	19%	36%	45%	55%	100	3,75
	2019	63	32%	21%	47%	53%	100	3,84
	2020	56	30%	37,5%	32,5%	67,5	100	3,98

подразделений принятия различных административных юридически выверенных и обоснованных решений, в том числе кадровых.

Таким образом, современный образовательный процесс, реализуемый в смешанном формате очной контактной работы и применения дистанционных образовательных технологий, полностью сохраняет концептуальные основы процесса обучения, ведущие технологии компетентностного подхода, к которым следует отнести проблемное и проектное обучение [5] в сочетании с объективным (тестовым) контролем сформированности компетенций обучающихся, построенном на четких алгоритмах, которые легко воспроизводятся с помощью информационных технологий [6]. Данный факт позволяет утверждать, что основой теоретического обоснования возможности создания качественной системы дистанционного образования является добросовестное выполнение преподавателями и обучающимися своих обязанностей как участников образовательных отношений и, не снижая качество образовательного процесса, позволяет сделать его более технологичным.

Для организации текущего контроля, проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающихся должны быть разработаны, утверждены и приняты к исполнению Временные регламенты организации учебного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Заметим, что, несмотря на необходимость наличия жестких регламентов и требований их исполнения в части идентификации личности обучающегося, самостоятельности выполнения заданий в процессе контрольно-оценочной деятельности и т.д., у преподавателя остается прежняя свобода действий в рамках его методической системы преподавания. Форму и содержание оценочных средств преподаватель определяет самостоятельно с учетом рабочей программы дисциплины и предусмотренных в ней компетенций на основе разработанных и утвержденных фондов оценочных средств. Выбранное оценочное средство должно позволить комплексно оценить уровень сформированности предусмотренных рабочей программой дисциплины компетенций. Никаких дополнительных организационных действий для утверждения используемых заданий и/или билетов, применяемых дистанционно, не требуется, поскольку они составлены на основе оценочных материалов, входящих в состав основных профессиональных образовательных программ. Неизменным должно оставаться и содержание государственной итоговой аттестации выпускников [7]. Изменяются лишь организационные и технические условия проведения ГИА, обеспечивающие однозначность интерпретации получаемых результатов при проведении процедуры защиты выпускных квалификационных работ и/или сдачи государственных экзаменов.

В связи с разделением педагогического сообщества, обучающихся и их родителей в отношении к дистанционному обучению, представляет интерес анализ результатов государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников за последние 3 года. С целью экспериментального подтверждения отсутствия принципиального влияния дистанционного формата на качество образовательного процесса проведем сравнительный анализ результатов защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) по реализуемым в институте образовательным программам среднего профессионального образования в 2018 – 2020 годах (табл. 1).

Приведенные результаты показывают, что нет явной тенденции на улучшение или ухудшение показателей ГИА в дистанционном формате. Доля отличных, хороших и удовлетворительных отметок, полученных в процессе ГИА, по отношению к общему количеству выпускников соответствующей специальности, а также абсолютное качество результатов, общая успеваемость и средний балл в процессе ГИА варьируются из года в год и не зависят от формата ее проведения: очно на площадке института в 2018 и в 2019 году или в дистанционном формате в 2020 году. Количественный разброс внутри каждого показателя, скорее всего, связан с общим уровнем подготовки контингента соответствующего года набора при 100% успеваемости обучающихся, допущенных к ГИА.

Хочется надеяться, что преимущественная тенденция к уменьшению общего количества «отличных» и «хороших» отметок в ходе ГИА – явление временное и связано со слабой общей математической и естественнонаучной подготовкой абитуриентов и, как следствие, выпускников. Компенсация исходной низкой базовой подготовки абитуриентов образовательных программ технического профиля, к которым относится и приведенные специальности, может компенсироваться методической системой преподавания, направленной на повышение мотивации к обучению как внутри отдельной учебной дисциплины, так и созданием специальных дидактических условий при реализации всей образовательной программы.

С целью выяснения отношения обучающихся института к организации образовательного процесса в дистанционном формате сотрудниками института была разработана анкета по оценке качества обучения (табл. 2), предложенная обучающимся очной и заочной форм обучения разных курсов, специальностей и уровней образования: среднего профессионального и высшего образования.

Таблица 2

Анкета по оценке качества обучения

Уважаемые студенты (курсанты), слушатели!
Вам предлагается оценить качество образовательных услуг, предоставляемых в дистанционном формате, ответив на предлагаемые вопросы. Анкетирование носит анонимный характер и направлено на улучшение образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий. Благодарим Вас за участие в нашем опросе!

1. Укажите курс/специальность
2. Как Вы информированы о переходе на дистанционный режим обучения (ДО) в институте?
   – Сотрудниками по телефону;
   – прочитали на сайте;
   – другое (укажите).
3. Как Вы адаптировались к условиям ДО?
   – отлично;
   – хорошо;
   – удовлетворительно;
   – плохо.
4. Удобен ли Вам формат ДО?
   – Да;
   – нет;
   – затрудняюсь ответить.
5. Мотивация при ДО у Вас:
   – увеличилась;
   – не изменилась;
   – уменьшилась;
   – затрудняюсь ответить.
6. Удовлетворены ли Вы процессом ДО?
   – Да;
   – нет;
   – затрудняюсь ответить.
7. Оцените организацию ДО (расписание, оповещение, своевременная связь и т.д.):
   – отлично;
   – хорошо;
   – удовлетворительно;
   – плохо (что именно).
8. Оцените удобство примененного интерфейса Microsoft Office 365 Teams:
   – отлично;
   – хорошо;
   – удовлетворительно;
   – плохо.

9. Какой интерфейс был бы для Вас более удобен?
   – Zoom;
   – Moodle;
   – другой (укажите).
10. С какими трудностями Вы столкнулись в процессе ДО?
   – Недостаточное владение компьютерными технологиями;
   – отсутствие сети Интернет;
   – сложность восприятия полученного материала;
   – сложность выполнения практических работ (задач);
   – другое.
11. Оцените качество предоставленных образовательных услуг при ДО:
   – отлично, все понятно и интересно;
   – хорошо;
   – удовлетворительно;
   – плохо.
12. Укажите учебные дисциплины в ДО, которые Вам хотелось бы оценить позитивно и почему?
13. Что именно Вам понравилось? Применение:
   – электронных учебников;
   – видеолекций (записанных самим преподавателем или применение сторонних);
   – аудиосопровождение;
   – уверенное владение преподавателем дистанционными технологиями;
   – другое (укажите).
14. Обеспечивали ли Вас преподаватели учебно-методическими материалами:
   – да, выдавали электронный вариант;
   – нет, не выдавали;
   – нет, указывали только источники на учебно-методический материал.
15. Укажите учебные дисциплины в ДО, которые Вы оцениваете негативно и почему?
16. Что именно Вам не понравилось? Отсутствие:
   – электронных учебников;
   – видеолекций (записанных самим преподавателем или сторонних);
   – аудиосопровождения;
   – учебно-методических материалов;
   – неуверенное владение преподавателем дистанционными технологиями;
   – другое (укажите).
17. Что необходимо учесть преподавателям в дальнейшей работе? Предложите свои рекомендации.
18. Хотели бы Вы продолжить обучение в нашем институте в дистанционном режиме в будущем?
   – Да;
   – нет;
   – затрудняюсь ответить.
19. Если да, то:
   – полностью в дистанционном формате;
   – частично, только обучение, но не промежуточная аттестация;
   – частично, промежуточная аттестация, но не теоретическое обучение;
   – атрудняюсь ответить.

В опросе приняли участие 334 обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена (уровень СПО) и 54 обучающихся по программам специалитета и бакалавриата (уровень ВО).

Анализ результатов анкетирования показал, что подавляющее большинство опрошенных отлично или хорошо адаптировались к условиям дистанционного обучения (84% СПО, 86% ВО). Плохо адаптировались только 2 – 3% обучающихся, вне зависимости от уровня получаемого образования. Удобным формат дистанционного обучения оказался для 70 – 73% обучающихся и только 13 – 16% ответили на вопрос отрицательно.

Ключевым для понимания сущности и стратегии применения дистанционных образовательных технологий является вопрос о мотивации к обучению. Так, подавляющее большинство респондентов указали на отсутствие изменений в мотивационной сфере (50% на ВО и 43% СПО), при этом существенным показателем является увеличение мотивации к обучению у 40% обучающихся ВО и 38% – на СПО. При этом уменьшение своей заинтересованности отметили только 9% и 13% опрошенных по программам ВО и СПО соответственно.

Удовлетворены процессом дистанционного обучения оказались подавляющее большинство опрошенных (80% ВО и 72% СПО). Не удовлетворены дистанционным форматом обучения порядка 12 – 15% опрошенных на каждом образовательном уровне.

Организация образовательного процесса в институте в дистанционном формате высоко оценена 86% обучающихся, что свидетельствует о слаженной работе сотрудников учебных подразделений и наличии необходимых материально-технических ресурсов у образовательной организации. Категорически недовольными оказались не более 2% респондентов.

Порядка 90% обучающихся отметили удобство интерфейса Microsoft Office 365 (Microsoft Teams) и только 5 – 10% оценили удобство платформы Moodle, что коррелирует с предпочтениями преподавателей, о чем было сказано выше.

При оценивании трудностей, которые вызвал у обучающихся удаленный режим обучения, от 25 до 32% отметили техническое отсутствие Интернета, и только 5 – 8% объективно оценили свое недостаточное владение компьютерными технологиями. При этом практически одинаково сложным для обучающиеся и на уровне высшего, и на уровне среднего профессионального образования оказалось восприятие материала и выполнение практических работ в дистанционном формате, что отметили порядка 37% опрошенных.

88% обучающихся на программах подготовки специалистов среднего звена максимально лестно высказались в своих оценках о предоставленных образовательных услугах в дистанционном формате, и только 1% оказался не удовлетворен их качеством. Вызвала удивление диаметрально противоположная оценка качества предоставленных образовательных услуг обучающимися на образовательных программах высшего образования, 47% которых оценили его как «отличное» и 44% – как «плохое». При этом 94% обучающихся на уровне высшего образования подтвердили наличие учебно-методического обеспечения, размещенного преподавателями в электронной образовательной среде, и столько же (93%) не смогли негативно оценить ни одну из преподаваемых в дистанционном формате учебных дисциплин. Затруднились предложить свои рекомендации для дальнейшей работы при реализации дистанционного обучения около 70% опрошенных, а 20% ответили, что их устраивает все. Символично, что практически в таком же процентном соотношении находятся те, кто хотел бы продолжить свое обучение на уровне высшего образования в дистанционном формате (68%) и те, кто этого не желал бы (17%). Причем полностью уйти в дистанционный формат готовы около половины (55%) обучающихся, еще треть (29%) затруднились с ответом, а оставшиеся 16% готовы на обучение в смешанном формате.

Примечательно, что потенциальные специалисты среднего звена менее решительны в своих желаниях перехода на дистанционное обучение и более затрудняются в оценивании данных возможностей.

Таким образом, возможно сделать вывод о том, что студенты высшей школы обладают большей готовностью перехода на дистанционное обучение и в связи с этим оказываются более требовательными к качеству реализации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. В частности, анализируя, что именно не понравилось, обучающиеся высказались об отсутствии учебно-методических материалов, видео- и аудиосопровождения, электронных учебников и, наконец, порядка 20% опрошенных отметили неуверенное владение преподавателями дистанционными образовательными технологиями. Эти факторы являются возможными причинами, приведшими к негативной оценке качества обучения в дистанционном формате, и требуют комплексной работы коллектива института, направленной на устранение выявленных несоответствий.

Ситуация с пандемией оказалась индикатором многих латентных проблем в образовании, которые проявились в нестандартных условиях. Сегодня, подводя итоги прошедшего календарного года в непростых условиях тотального дистанционного обучения, возможно сформулировать первичные выводы, однозначно задающие векторы дальнейшего стратегического развития образовательных организаций.

Повышение квалификации в области информационных технологий профессорско-преподавательского состава и педагогических работников, обеспечивающее умение работать в электронной информационно-образовательной среде не формально, а содержательно, создавая в ней учебно-методическое наполнение и сопровождение своей учебной работы; сотрудников учебных подразделений, способных осуществлять постоянный мониторинг выполнения учебной нагрузки (расписания занятий) обучающимися и педагогическими работниками, обеспечивать фиксацию результатов реализации образовательного процесса в электронной образовательной среде.

Формирование информационной грамотности ППС и педагогических работников, владеющих знаниями о наличии различных электронных библиотечных систем, информационных образовательных порталов, в том числе находящихся в открытом бесплатном доступе пользователей; навыками использования различных информационных ресурсов в своей профессиональной деятельности; умениями дополнить имеющиеся ресурсы авторскими онлайн-курсами.

Создание обширной материально-технической базы, обеспечивающей (при необходимости) возможность создания всем участникам образовательных

отношений условий для удаленного доступа в электронную образовательную среду образовательной организации и эффективную контролируемую работу в ней.

Поддержание и сопровождение материально-технической инфраструктуры, в том числе электронной информационно-образовательной среды, предполагающее существенное расширение функционала IT-сотрудников и предусматривающее дополнительные требования к их квалификации, обусловленные эксплуатацией информационных систем, в том числе наличием навыков работы с массивами данных, созданием локальных и удаленных структур, их редактированием, поиском и обновлением данных.

Как правило, преподаватели без сожалений отказываются от функции ретранслятора информации в процессе накопления знаний, выполняя функцию консультанта-наставника и разработчика дидактического обеспечения. В этих условиях педагог выступает в роли тьютора, помогая студенту в выборе электронной образовательной программы и сопровождая его в реализации индивидуальной образовательной деятельности [8]. При этом следует учитывать разнообразие когнитивных стилей взаимоотношений со студентами. Можно продолжать пользоваться опытом вербального общения с использованием компьютера, но вполне доступно органичное сочетание культуры информационных технологий с основными психолого-педагогическими методами.

Библиографический список

1. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. Формирование конструкта системы дистанционного образования. *Открытое и дистанционное образование*. 2014; № 1: 18 – 24.
2. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю., Кабанова Н.Л. Стандартизация фондов оценочных средств в системе открытого образования. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2017; № 2 (40): 24 – 34.
3. Сафонцева Н.Ю. Проектирование учебного процесса с помощью кластерного метода. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2006; № 6: 29 – 31.
4. Макашина И.И. Дистанционное образование как компонент виртуального образовательного пространства университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; 2 (81): 192 – 196.
5. Сафонцева Н.Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Педагогические науки.* 2012; № 7: 47 – 50.
6. Боран-Кешишьян А.Л., Кондратьев С.И., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. Разработка банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; № 1-2 (43): 149 – 156.
7. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
8. Баляева С.А. Дидактические ресурсы физического образования в морском университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.

References

1. Safoncev S.A., Safonceva N.Yu. Formirovanie konstrukta sistemy distancionnogo obrazovaniya. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2014; № 1: 18 – 24.
2. Safoncev S.A., Safonceva N.Yu., Kabanova N.L. Standartizaciya fondov ocenochnyh sredstv v sisteme otkrytogo obrazovaniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2017; № 2 (40): 24 – 34.
3. Safonceva N.Yu. Proektirovanie uchebnogo processa s pomosch'yu klasternogo metoda. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2006; № 6: 29 – 31.
4. Makashina I.I. Distancionnoe obrazovanie kak komponent virtual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; 2 (81): 192 – 196.
5. Safonceva N.Yu. Problemno-proektnyj metod obucheniya v didaktike vysshej shkoly. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: Pedagogicheskie nauki.* 2012; № 7: 47 – 50.
6. Boran-Keshish'yan A.L., Kondrat'ev S.I., Tomilin A.N., Hekert E.V. Razrabotka banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii.* 2019; № 1-2 (43): 149 – 156.
7. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii.* 2019; № 1-2 (43): 142 – 149.
8. Balyaeva S.A. Didakticheskie resursy fizicheskogo obrazovaniya v morskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 190 – 192.

Статья поступила в редакцию 15.03.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-393-395

Vlasova V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: vlasova_100@mail.ru*
Supko E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: elena_sypko@mail.ru*
Hilyuvchits Yu.A., *senior teacher, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: sima26rus@mail.ru*

MIXED LEARNING FORMAT: PROS, CONS, PROSPECTS. The article deals with the issue of organizing a mixed learning format related to the need to comply with measures to prevent the spread of the COVID-19. Today, measures to prevent the spread of the COVID-19 have covered all spheres of life in Russian society and have directly affected the system of organizing the educational process. During the COVID-19 pandemic, the integration of technological advances and the educational process has evolved from a modern innovation to an urgent need of the time and has undergone intensive development. The study provides a theoretical analysis of the concept of blended learning. The survey of students shows what the most preferred models of mixed learning in the context of the pandemic, their capabilities and features are.

Key words: **mixed learning, education system, educational process, computer technologies, models of mixed learning.**

В.И. Власова, *канд. пед. наук, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: vlasova_100@mail.ru*
Е.В. Сыпко, *канд. пед. наук, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: elena_sypko@mail.ru*
Ю.А. Хилювчиц, *ст. преп., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: sima26rus@mail.ru*

ФОРМАТ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЛЮСЫ, МИНУСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается вопрос организации формата смешанного обучения, связанного с необходимостью соблюдения мер по предотвращению распространения коронавируса COVID-19. Сегодня эти меры охватили все сферы жизни российского общества и напрямую повлияли на систему организации образовательного процесса. Во время пандемии COVID-19 интеграция технологических достижений и образовательного процесса превратилась из современных инноваций в неотложную потребность времени и претерпела интенсивное развитие. В исследовании проводится теоретический анализ концепции смешанного обучения. На основе опроса обучающихся определены наиболее предпочтительные модели смешанного обучения в контексте пандемии COVID-19, рассмотрены их возможности и особенности.

Ключевые слова: **смешанное обучение, система образования, образовательный процесс, компьютерные технологии, модели смешанного обучения.**

В современной российской системе образования сегодня происходят преобразования, вызванные необходимостью соблюдения мер по предотвращению распространения коронавируса COVID-19, которые касаются самого образовательного процесса и затрагивают субъектов этого процесса. Цифровое образование активно обсуждается в научных кругах в течение последних нескольких лет, пандемия показала нежелание систем образования использовать цифровые ин-

струменты в обучении в крупном масштабе. Электронное образование (дистанционное, смешанное, компетентностный подход) лежит в основе происходящих преобразований и регулируют его форму и содержание.

Технологический процесс задаёт новые векторы в социальном развитии, в первую очередь связанные с использованием компьютерных технологий, автоматизацией большинства профессий и внедрением робототехники. В таких условиях необходим новый подход к гуманитарным знаниям, при котором центральное место отводится человеку и его деятельности.

Поэтому, несмотря на сложности реализации, формат смешанного обучения займёт достойное место в образовательном процессе вне зависимости от внешних факторов, таких как локдаун, карантинные ограничения аудиторных занятий. Со временем новый подход к обучению станет привычным и войдёт в образовательный процесс [1].

Во время локдауна традиционная система неизбежно отвергается, а образовательный процесс требует нового инструментария, инструментов и решений, чтобы продолжать эффективно выполнять свою функцию. В связи с этим считаем, что весьма актуальной становится модель смешанного обучения, которая является наиболее эффективным механизмом современного педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса. Он сочетает в себе лучший опыт традиционного обучения и новейшее интерактивное взаимодействие в Интернете и представляет собой систему, которая работает в постоянной взаимосвязи и образует единое целое.

С ростом использования цифровых коммуникационных технологий и их доступности формат смешанного обучения приобретает всё большее значение, особенно в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19. Модель смешанного обучения предусматривает различные методы в сочетании с надлежащим использование компьютерных технологий [2].

Анализ научной литературы показывает, что большинство ученых придерживаются точки зрения о том, что смешанное обучение – это процесс приобретения знаний, навыков, умений, который сопровождается сочетанием различных технологий обучения: офлайн и онлайн в разных пропорциях [3], различные образовательные технологии (традиционные, дистанционные, мобильные) и стратегии обучения [4]. Ученые понимают стратегию обучения как некие образовательные модели, которые определяют чёткие результаты и нацелены на их достижение для реализации образовательных программ, разработанных с учётом различных технологий обучения.

Существует подход, который основан на выборе формата электронных обучающих курсов. Его особенность заключается в выборе, разработке и внедрении активных методов обучения в образовательный процесс. Учебный материал, представленный в рамках формата электронных курсов, обучающимися изучается самостоятельно, а далее закрепляется в ходе личных встреч с педагогом. При этом используются активные методы обучения [5].

Некоторые исследователи [6] сосредоточивают внимание на сочетании средств обучения и определяют формат смешанного обучения как сочетание формальных средств – аудиторной работы, обсуждение теоретического материала по электронной почте или видеоконференцсвязи (ВКС). Обеспечивая консультации через Интернет, происходит овладение учебным материалом с помощью мультимедийных средств обучения [7].

Несмотря на большое количество существующих толкований и определений, прослеживается мнение о сочетании различных технологий обучения – традиционных и электронных (компьютерных, дистанционных, мобильных и других), использование которых является важным условием для эффективного внедрения моделей смешанного обучения.

Цель нашего исследования – изучить перспективы формата смешанного обучения в условиях локдауна, связанного с пандемией COVID-19. Отправной точкой стало предположение, что модернизация системы образования в условиях ограничений из-за пандемии COVID-19 должна быть направлена на внедрение формата смешанного обучения, использование новых инструментов ИКТ, создание электронных ресурсов для обеспечения образовательного процесса с использованием методологии формата смешанного обучения и разработки инновационных учебных программ для всех областей образования.

Мы провели опрос обучающихся (экспертов), посвященный проблемам перспектив реализации формата смешанного обучения в условиях ограничений, связанных с пандемией COVD-19. Исследование носило пилотный характер, поскольку реализация формата смешанного обучения в условиях ограничений, связанных с пандемией COVD-19, – новшество не только для педагогики, но и для психологии, социологии и других наук. Рейтинг моделей формата смешанного обучения заключался в выстраивании последовательности в соответствии с уменьшающимся показателем (предпочтением) их внедрения в образовательный процесс в условиях пандемии COVD-19. Каждая из моделей формата смешанного обучения нами была оценена по номеру – в соответствии заданной последовательностью. Конечный итог модели формата смешанного обучения вычислялся по среднему арифметическому показателю всех оценок обучающихся (экспертов). Была учтена вероятность ошибки экспертной оценки (5%) необходимого количества обучающихся, принявших участие в эксперименте (N= 0,5•(3/h+5), где xh – допустимая вероятность ошибки оценки обучающихся в процентах/100) составляет 23 человека.

В эксперименте приняли участие 25 человек, обучающиеся на 3 – 4 курсах. В основе экспертной дискуссии лежали наиболее часто используемые модели формата смешанного обучения (семь моделей), используемые в российской и международной практике организации формата смешанного обучения [8].

Все участники были предупреждены о цели опроса. Окончательные результаты обсуждения моделей формата смешанного обучения, используемых в российской и международной практике организации смешанного обучения, а также предпочтения их внедрения в образовательный процесс в условиях пандемии COVD-19, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Преимущество модели смешанного обучения
во время пандемии COVD-19

Модель	Основная идея модели	Рейтинг
1.	Действия чередуются одновременно не для всей группы, а для отдельных мини-групп в определенном темпе. Содержание вида обучения определяет преподаватель, который подготавливает аудиторию таким образом, чтобы обеспечить работу учебных групп в полном объёме	7
2.	Предусмотрено наличие постоянного расписания учебных занятий в аудиториях и оборудованных лабораториях, в частности в компьютерных классах. Сначала под руководством преподавателя обучающиеся работают в обычной аудитории, затем переходят в компьютерный класс, где индивидуально выполняют задания по закреплению и углублению знаний	6
3.	Ознакомление с теоретическим материалом происходит самостоятельно в режиме онлайн и характеризуется тем, что обучающийся самостоятельно выбирает время и темп обучения, самостоятельно руководит собственной учебной деятельностью. Однако на аудиторных занятиях учебный материал закрепляется с использованием активных методов обучения, при выполнении практических задач и в организации продуктивной работы обучающихся. В процессе этой деятельности преподаватель только направляет процесс обучения и помогает студентам прояснить некоторые моменты	1
4.	Модель может быть реализована в рамках традиционного образования при условии составления соответствующих учебных планов для разных обучающихся с учетом их способностей к обучению, склонностей, интересов, уровня и стадии обучения. Каждый обучающийся имеет индивидуальный график работы, установленный преподавателем или адаптивным программным обеспечением	5
5.	Обучающиеся изучают основную часть учебной программы онлайн. Преподаватель является координатором учебной деятельности, отслеживая трудный для понимания учебный материал, который затем может быть обсужден со всеми участниками учебной группы или индивидуально	4
6.	Модель основана на самостоятельном выборе обучающимися ELC, который он хочет изучать в дополнение к традиционному ELC. Обучение происходит полностью дистанционно, индивидуально, дома или на базе компьютерного класса. Обучающийся может самостоятельно составить собственный учебный план	2
7.	Модель предполагает изучение одного или нескольких ЭЦП дистанционно. При этом студенты могут находиться как дома, так и в образовательной организации, работать под руководством преподавателя (в зависимости от своих потребностей)	3

Таким образом, по мнению участников эксперимента, проще всего реализовывать в образовательном процессе (с точки зрения организации и технической поддержки) в условиях пандемии COVD-19 и минимизировать время, проводимое в учебных аудиториях образовательной организации, – третью и шестую модели организации формата смешанного обучения. Преимущества заключаются в том, что они (модели) не требуют дополнительного технического оборудования и компьютеризированный аудиторий; они уже имеют апробацию в ряде образовательных организаций России и за рубежом.

По словам одного из участников эксперимента, «выбор модели и ее эффективность в образовательном процессе зависят от многих факторов, среди которых форма организации обучения (дневная/заочная), уровень учебных до-

стижений студентов, уровень информационно-коммуникативных компетенций обучающихся, содержание учебной дисциплины, общее количество часов на ее изучение и доля самостоятельной работы, а также место дисциплины в учебном плане. Не менее важно наличие соответствующей материально-технической базы образовательной организации».

Таким образом, модель № 3 в целом предполагает чередование традиционного обучения в условиях образовательной организации с использованием различных занятий и онлайн-самообучения в индивидуальном режиме. Организация учебной деятельности происходит в рамках всей группы, проектной группы, малой группы или индивидуальной работы каждого обучающегося под руководством преподавателя.

Реализация модели № 3 оправдана, если для изучения темы можно организовать разные виды деятельности в разных группах. Данная модель эффективна для лабораторных работ с различным оборудованием, конструкторской и исследовательской деятельности. Например, как указал один из респондентов, деятельность может быть следующей: преподаватель распределяет обучающихся по группам, чтобы они обсуждали определенную тему с первой группой; в это время второй самостоятельно работает с онлайн-материалами, а третий выполняет групповую деятельность и совместно решает проблему. Все группы работают вместе, взаимодействуя и выполняя задания в зависимости от личных потребностей и уровня обучения каждой.

Модель № 2, по мнению респондентов, аналогична модели № 3, поскольку в образовательной деятельности обучающихся должна быть хотя бы одна модель, на которой они имеют доступ к онлайн-материалам и образовательным ресурсам. Единственное отличие состоит в том, что в первом случае обучающиеся перемещаются в пределах одной лаборатории, в другом – в пределах нескольких.

Основная идея модели № 3 – вовлечь обучающихся в реальную деятельность в учебной аудитории, а не в пассивное восприятие учебного материала и следование инструкциям преподавателя. Для достижения этой цели содержание самостоятельных работ и аудиторной работы меняется. Ресурсы для ознакомления представлены в основном в формате коротких видеоклипов по теме, которые могут быть разработаны преподавателем или выбраны им из широкого списка в Интернете.

В модели № 4, в отличие от других моделей, обучающийся работает на реализацию задач, которые запланированы в его индивидуальной учебной программе. Как отметили участники эксперимента, персонализация осуществляется в соответствии с когнитивными потребностями и возможностями каждого отдельного предмета обучения. Таким образом, преимущество такого обучения состоит в том, чтобы предоставить обучающимся персонализированные учебные материалы и возможность изучать их по индивидуальному графику, используя только те инструменты, которые позволят ему лучше овладеть учебной дисциплиной.

В модели № 5 каждый обучающийся имеет индивидуальный график обучения, самостоятельно изучает учебные дисциплины и практикует полученные знания и навыки в электронной информационно-образовательной среде. При этом обучающийся физически находится в учебной аудитории и имеет возможность для работы в небольших группах или получать помощь от преподавателя в виде консультации.

Модели № 6 и № 7 в целом похожи, с той лишь разницей, что последняя не полностью индивидуализирована. Преподаватель общается с обучающимися посредством видеоконференцсвязи, форумов и электронной почты. Также используются ранее записанные видеолекции. В некоторых случаях преподаватель может приехать к обучающимся по месту учебы для проведения целевых консультаций с учебной группой или отдельными обучающимися. Применение такой модели в образовательный процесс предполагает не только внедрение определенной методики преподавания дисциплин, но и изменение модели работы всей образовательной организации.

Среди большинства стран, которые первыми внедрили формат смешанного обучения, были образовательные учреждения в Европе и США, где ИКТ, технологии дистанционного обучения и современные стратегии обучения были внедрены в течение многих лет, задолго до эпидемии COVID-19 и начинались с различных семинаров, форумов и конференций, посвященных этой новой педагогической проблеме.

В частности, важный вклад в рассмотрение проблемы смешанного обучения внес «Консорциум онлайн-обучения», специалисты которого организовали ежегодную международную конференцию по внедрению смешанного обучения. По оценкам организации, на сегодняшний день разработано более 40 моделей смешанного обучения.

Учет всех особенностей формата смешанного обучения позволит эффективно внедрять и оптимально сочетать в учебном процессе формы, методы и средства традиционного, компьютерного, дистанционного и мобильного обучения. Анализ всех моделей смешанного обучения и особенностей реализации позволяет выявить их потенциал в организации практической и технической подготовки будущих специалистов.

Анализ показал, что смешанное обучение является перспективным направлением для организации образовательного процесса в условиях ограничений из-за пандемии COVID-19 и способствует повышению качества обучения. Формат смешанного обучения позволит добиться гибкости и большей доступности, улучшить обучение с помощью ряда технологий (от блогов и википроектов до видеолекций) и рационально использовать материально-технические ресурсы.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что модернизация современной системы образования в России, связанная с пандемией COVID-19, должна быть направлена на внедрение смешанного обучения с использованием новых инструментов ИКТ, создание электронных ресурсов для обеспечения образовательного процесса с использованием методологии смешанного обучения и разработку инновационных учебных программ для всех областей образования.

Библиографический список

1. Дудин М.Н., Шишалова Ю.С. Гросс-культурный менеджмент в системе гармонизации интересов в поликонфессиональной образовательной среде. *European Journal of Science and Theolody.* 2019; Т.15, № 3: 191 – 199.
2. Боэленс Р., Воент М. и Вевер Б. Проектирование смешанного обучения в ответ на разнообразие студентов в высшем образовании. *Instructors' views and use of differentiated instructor in blended learning.* 2018; Т. 120, № 2: 197 – 212.
3. Чандра В. и Фишер Д. Л. Восприятие студентами смешанной веб-среды обучения. *Learning Environments Research.* 2009; Т. 12, № 1: 31 – 44.
4. Гаррисон Д. Р. и Канука Х. Раскрытие его трансформационного потенциала в высшем образовании. *Интернет и высшее образование.* 2004; Т. 7, № 2: 95 – 105.
5. Свенсон П.У., Редмонд П.А. Онлайн, гибридные и смешанные курсовые работы и практика технологически интегрированного обучения и обучения в рамках педагогического образования. *Issues in Teacher Education.* 2009; Т. 18, № 2: 3 – 10.
6. Секерин В.Д., Дудин М.Н., Горохова А.Е., Данко Т.П. Применение методов интерактивного маркетинга для повышения качества образовательных услуг университета. *Quality- Access to Success*. 2019; Т. 8, № 20: 340 – 348.
7. Долженков В.Н. Программные средства для разработки онтологий. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2020; Т. 9, № 2: 56 – 61.
8. Вудс Р., Бейкер Дж.Д., Хоппер Д. Смешанное обучение и чувство общности. *International Review of Research in Open and Distance Learning.* 2004; Т. 5, № 2: 1 – 13.

References

1. Dudin M.N., Shishalova Yu.S. Gross-kul'turnyj menedzhment v sisteme garmonizacii interesov v polikonfessional'noj obrazovatel'noj srede. *European Journal of Science and Theolody.* 2019; T.15, № 3: 191 – 199.
2. Bo`elens R., Voent M. i Vever B. Proektirovanie smeshannogo obucheniya v otvet na raznoobrazie studentov v vysshem obrazovanii. *Instructors' views and use of differentiated instructor in blended learning.* 2018; T. 120, № 2: 197 – 212.
3. Chandra V. i Fisher D. L. Vospriyatie studentami smeshannoj veb-sredy obucheniya. *Learning Environments Research.* 2009; T. 12, № 1: 31 – 44.
4. Garrison D. R. i Kanuka H. Raskrytie ego transformacionnogo potenciala v vysshem obrazovanii. *Internet i vysshee obrazovanie.* 2004; T. 7, № 2: 95 – 105.
5. Svenson P.U., Redmond P.A. Onlajn, gibridnye i smeshannye kursovye raboty i praktika tehnologicheski integrirovannogo obucheniya i obucheniya v ramkah pedagogicheskogo obrazovaniya. *Issues in Teacher Education.* 2009; T. 18, № 2: 3 – 10.
6. Sekerin V.D., Dudin M.N., Gorohova A.E., Danko T.P. Primenenie metodov interaktivnogo marketinga dlya povysheniya kachestva obrazovatel'nyh uslug universiteta. *Quality- Access to Success*. 2019; T. 8, № 20: 340 – 348.
7. Dolzhenkov V.N. Programmnye sredstva dlya razrabotki ontologij. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2020; T. 9, № 2: 56 – 61.
8. Vuds R., Bejker Dzh.D., Hopper D. Smeshannoe obuchenie i chuvstvo obschnosti. *International Review of Research in Open and Distance Learning.* 2004; T. 5, № 2: 1 – 13.

Статья поступила в редакцию 15.03.21

УДК 371.487 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-396-398

***Zhang Shu Zhan**, postgraduate, Department of Music Education and Training, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: kyznetsova65@gmail.com*

CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL RESOURCE OF MUSICAL RHYTHMICS IN THE SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLBOYS. The article assesses the resource of musical rhythm in the implementation of aesthetic education and creative development of children of primary school age, traces the evolution of the method of rhythmic gymnastics by E. Jacques-Dalcroze on the Russian soil. Musical rhythm is considered from the standpoint of a systemic phenomenon, implemented in the framework of musical rhythmic education. The study of established practices and theoretical studies shows the valuable role of rhythm in the educational process in elementary school. It has been established that the lessons of musical rhythm allow younger students to deepen and differentiate the perception of music by understanding the means of expressiveness, forms and images, and also form skills of expressive movement on this basis.

Key words: **rhythmics, musical rhythmics, method of rhythmic gymnastics, musically-rhythmic motions, musically-rhythmic activity, midchildhood, initial school.**

***Чжан Шучжань**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kyznetsova65@gmail.com*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА МУЗЫКАЛЬНОЙ РИТМИКИ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется ресурс музыкальной ритмики при осуществлении эстетического воспитания и творческого развития детей младшего школьного возраста, прослеживается эволюция метода ритмической гимнастики Э. Жак-Далькроза на российской «почве». Музыкальная ритмика рассматривается с позиции системного явления, реализуемого в рамках музыкально-ритмического воспитания. Изучение сложившихся практик и теоретических исследований показывает ценную роль ритмики в образовательном процессе в условиях начальной школы. Установлено, что уроки музыкальной ритмики позволяют младшим школьникам углубить и дифференцировать восприятие музыки за счет понимания средств выразительности, форм и образов, а также формировать на данной основе навыки выразительного движения.

Ключевые слова: **ритмика, музыкальная ритмика, метод ритмической гимнастики, музыкально-ритмические движения, музыкально-ритмическая деятельность, младший школьный возраст, начальная школа.**

Для каждого периода музыкально-эстетического воспитания и творческого развития личности ребенка педагогическим сообществом разработан и используется определенный инструментарий на основе тесной связи музыки с жизнью, с другими видами искусства. Младший школьник в музыкально-образовательной среде начальной школы продолжает свое «погружение» в музыкальное искусство посредством музыкально-ритмической деятельности, которая помогает ему осознать важность творческой активности, овладеть общечеловеческими культурными ценностями, нестандартно познавать окружающий мир. Основу музыкально-ритмической деятельности составляет усвоение моторно-пластического музыкального материала.

Сформулированная выше сверхзадача школьных занятий музыкальной ритмикой в условиях начальной школы имеет практическое значение в силу возрастных психологических особенностей детей младшего школьного возраста, в первую очередь моторной и сенсорно-перцептивной активности, присущих указанной возрастной группе.

Анализ сложившихся практик и теоретических исследований роли и места музыкальной ритмики в системе эстетического воспитания и творческого развития младших школьников показывает, с одной стороны, четкое понимание важности изучаемой проблемы в исторической ретроспективе, с другой стороны, типичность подходов и традиционность использования методик без сопряжения с последними достижениями и рекомендациями музыкальной педагогики. Между тем интенсивность, фундаментальность и бесконечная глубина изменений, происходящих в начальной школе в мировом масштабе в последние годы, актуализируют проблему музыкально-ритмической деятельности младших школьников, что подтверждается публикациями современных теоретиков и практиков музыкознания, музыкальной педагогики в российской и зарубежной литературе.

Традиционно использовались движения под музыку в физическом воспитании подрастающего поколения в античной Греции, древней Индии, Китае, но их ценность как системного явления была обоснована Э. Жак-Далькрозом. Для основоположника вначале «метода ритмической гимнастики», позже – специального курса в Женевской консерватории и Института Э. Жак-Далькроза в Германии, как утверждает Е.К. Романова, была очевидной «тесная связь и обусловленность влияния сформированного мышечного чувства на последующее развитие эмоциональных способностей, творческого воображения детей, их памяти, внутренней жизни» [1]. Э. Жак-Далькроз считал совершенствование тела ребенка основой раскрепощения духа человека посредством ритмического воспитания, что, по мнению выдающегося швейцарского композитора и педагога, способствует развитию всего спектра творческих способностей, гармонизирует личность ребенка. Данному посылу следуют единомышленники «метода ритмической гимнастики», объединенные в Межрегиональную ассоциацию ритмистов России [2].

С момента первой публикации «Methode Jaques-Dalcroze» в Париже в 1906 году число последователей его уникальной методики в Европе и США постоянно растет, подтверждением этому являются проводимые на регулярной основе Всемирные ритмические конгрессы, активная деятельность национальных ассоциаций ритмистов. На каждом новом витке осмысления метода ритмической гимнастики появляются очередные обоснования целесообразности использования системы музыкально-ритмического воспитания детей, начиная с дошкольного возраста. В понятийный аппарат музыкальной педагогики входят такие категории, как «ритмика», «ритмопластика», «эвритмия», «ритмическое движение», «ритмист» *.

Среди российских исследователей особый вклад в развитие музыкальной ритмики как раздела теории музыки внесли русские ритмисты-далькрозисты: Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, С.М. Волконский, основавшие Институт ритмического воспитания в России в 1919 году, к моменту закрытия института в 1924 году были подготовлены три выпуска педагогов-ритмистов**. Несмотря на гонения в отношении системы музыкально-ритмического воспитания детей, в 1930 году был напечатан «Сборник материалов для занятий по ритмике (система Жак-Далькроза) в музыкальных школах, техникумах и консерваториях» под ред. Н. Александровой [3].

В теоретической и прикладной плоскости к методике Э. Жак-Далькроза в России обращались музыканты, педагоги, театральные деятели, физиологи, психологи на протяжении более чем столетней истории становления и развития русской ритмики: Т.К. Богданова, С.С. Высоцкий, Н.И. Ефремова, И.В. Заводина, Е.В. Конорова, И.В. Лифиц, Л.С. Мухаринская, Л.М. Никитина, А.Л. Островский, Е.К. Романова, Н.В. Романова, В.П. Россихина, М.А. Румер, А.А. Сидоров, Н.В. Солдатикова, М.С. Старчеус, Г.С. Франио, О.В. Чашкина, А.Е. Чибрикова-Луговская, З.К. Шушкина, А.Н. Ягодка и др.

С точки зрения Н.И. Ефремовой, в современных условиях сохраняется потребность научно обосновать принципы, методы и приемы, используемые в процессе музыкально-ритмического воспитания. Исследователь совершенно оправданно рассматривает уникальную методику Э. Жак-Далькроза, как «многокомпонентную комплексную систему средств педагогического воздействия, направленных на целостное развитие творческих способностей» [4, с. 114]. А.Н. Ягодка указывает на основополагающую роль методики Э. Жак-Далькроза при формировании такого явления, как пластическая культура, это только один из примеров творческого использования последователями метода ритмической гимнастики Э. Жак-Далькроза [5, с. 72].

Значительную роль в становлении системы музыкального воспитания Китая в исторической ретроспективе сыграли С. Иомэй, Л. Шутун, Л. Цзинъхуй, У Мэнфэй, Л. Чжипин, Ф. Цзыкай, С. Чжоя, Х. Цзинь и др. На современном этапе различные аспекты общего музыкального образования Китая освещают В. Бинчжао, В. Юйхе, В.Ю. И, Д. Сиань, Д. Юань, З. Аймин, М. Донфэн, М. Да, Л. Инцзэ, Ц. Баокуй, Ч. Гуанхуй и др. В январе 2019 года Интернет «взорвал» сюжет, посвященный тому, как Чжан Пэнфэй (Zhang Pengfei), директор школы в уезде Линьи китайской провинции Шаньси, вместе с учащимися исполняет вместо обязательных физических упражнений, предписанных государственной системой образования, ритмичный танец под музыку.

Благодаря проведенному анализу подходов в изучении музыкальной ритмики, целесообразно предложить следующее определение данного понятия. Музыкальная ритмика есть системное явление, реализуемое в рамках музыкально-ритмического воспитания, позволяющее развивать чувство ритма и координацию. Источниками движений для ритмики принято считать физические упражнения, танец и сюжетно-образные движения.

В практической плоскости уроки музыкальной ритмики как синтетического вида музыкальной деятельности доступны всем детям, так как представляют собой танцевальные занятия под музыку, польза которых очевидна и не требует доказательств. С.И. Карпова, рассматривая музыкальную ритмику сквозь призму художественного развития младших школьников, считает музыкально-ритмическую деятельность «одним из наиболее оптимальных инструментов формирования творческих способностей ребенка» [6, с. 258].

Структурно-функциональная организация музыкально-ритмической деятельности основана на дифференцированном подходе к организации занятий музыкальной ритмикой с учетом характерных возрастных особенностей и новообразований у детей младшего школьного возраста с преимущественной ориентацией на игру. Для данной работы важны исследования Л.И. Айдарова, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, А.К. Маркова, ЮА Полуянова, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана, Д.Б. Эльконина и других, в которых наряду с представлением собственных подходов к освещению различных проблем возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста специальное внимание уделяется музыкальному воспитанию детей, подчеркивается связь музыки, хореографии, физкультуры, двигательной активности, игровой деятельности.

Специалистами установлено, что младший школьный возраст как вершина детства является наиболее благоприятным для генерирования мотивации к учебе, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, формирования результативных алгоритмов учебной деятельности, проявления личностных особенностей, способностей, развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, усвоения на основе норм, правил поведения социума адекватного самооценивания, позитивной критики собственного поведения, отношения к себе, окружающим, совершенствования навыков коммуникации с товарищами, формирования прочной дружбы, постоянных контактов. Следует выделить главные новообразования, которые возникают в этот период и являются необходимой предпосылкой для перехода ребенка на новый этап возрастного развития, а именно – для перехода в средний школьный возраст. Это, во-первых, развитие у младшего школьника очередного витка познавательного отношения к действительности, ориентирующего ребенка к переходу к более сложно организованным видам мыслительной деятельности. Во-вторых, это переход к сформированности очередного витка аффективно-потребностной зоны развития ребенка, позволяющей ему руководствоваться разумно определенными целями, этическими установками. В-третьих, это демонстрация некоторых форм поведения и деятельности ребенка, составляющих основу формирования его характера, так как им присуща устойчивость.

Педагогическое сообщество, родители испытывают тревогу по поводу состояния здоровья детей, обучающихся в начальной школе. Поступление в школу сопровождается увеличением физической и психологической нагрузки, у некоторых детей обнаруживается нарушение координации, им присуща неловкость движений, выявляется вялость мышц. Многолетние наблюдения показывают, как подчеркивают М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова, что систематические занятия музыкально-ритмическими движениями, танцами благотворным образом сказываются на физическом состоянии ребенка, его усидчивости на уроках, внимании, концентрации, общении с другими детьми [7].

В целом дети младшего школьного возраста ориентированы на занятия подвижными, музыкальными, танцевальными, имитационными творческими играми. С.В. Забродская, оценивая роль игрового начала в процессе приобщения младших школьников к музыкальной деятельности в педагогических условиях начальной школы, делает однозначный вывод о благотворном влиянии занятий музыкальной ритмикой на все сферы личности современного младшего школьника [8, с. 229]. Е.Н. Фокина, указывая на познавательные и развивающие возможности танцев в общеобразовательной школе, специальное внимание в своем диссертационном исследовании уделяет музыкально-ритмическому развитию детей как важнейшего инструмента в совершенствовании «воображения, активного творческого мышления, эстетического вкуса, физического, нравственного развития» [9, с. 82].

Мировое музыкознание и российская музыкальная педагогика в процессе исторического развития пришли к пониманию высокой роли музыкальной ритмики в системе эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. В последние годы усилилась тенденция совершенствования средств и педагогического ресурса музыкальной ритмики, используемых в начальной школе.

Целями музыкально-ритмического воспитания младших школьников является сохранение устойчивого интереса к музыкально-ритмическим движениям, заложенного в дошкольном возрасте, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, образно-игровые движения, совершенствование всей музыкальной сферы в жизнедеятельности детей данного возраста, формирование гармонически развитой личности. В число приоритетных задач занятий музыкальной ритмикой входит педагогическая деятельность по развитию музыкальных сенсорных способностей младших школьников на предмет различения ими динамики, высоты, тембра музыкального звука, по углублению чувства ритма как одной из музыкальных способностей, совершенствованию слухового внимания, формированию способности менять темп, развитию двигательной сферы в составе главных двигательных навыков, умений, развитию выразительности движений через мимику, пантомимику, воспитание общительности, социальной адаптации, по развитию умения пространственной ориентации как члена малой группы и большого коллектива, формированию умения соединять движение, текст, музыку, выразительность и импровизацию.

В дидактический инструментарий при обучении детей ритмике входят следующие основные методы и приемы: метод показа, словесный, импровизационный метод, метод иллюстративной наглядности, игровой, концентрический метод, комплексное применение которых позволяет решать триединую задачу:

– осуществлять музыкальное и всестороннее развитие детей, включая совершенствование музыкального слуха, формирование умений подчинять движения музыке, усваивать музыкальные знания;

– давать и усваивать правильные двигательные навыки;

– формировать умения управлять движениями тела, правильную осанку, обеспечивать артистичность и творческую импровизацию, чувство сплоченности.

Таким образом, педагогом решаются воспитательные, образовательные и развивающие задачи. Обязательными компонентами урока музыкальной ритмики является включение элементов ритмопластики, стретчинга, упражнений из дыхательной гимнастики, психогимнастики, различные сюжетно-игровые и танцевальные композиции, танцы общего характера в той или иной комбинаторике. Важным результатом занятий музыкальной ритмикой в начальной школе становится синтез, слияние, взаимопроникновение слуховых (ритмических) и зрительных впечатлений, предоставленная младшему школьнику возможность естественными и выразительными движениями передать собственное эмоциональное состояние, представить тот или иной игровой образ.

Анализ учебно-методической литературы позволяет сделать вывод о значительной совокупности накопленных, проверенных временем, а также современных пособий по ритмике, используемых при работе со старшими дошкольниками и младшими школьниками в начальной школе, в системе дополнительного образования. В основе «Ритмического калейдоскопа» А.И. Кисловой лежат принцип креативности, сделан упор на межпредметные связи, что, в конечном счете, положительно сказывается на музыкально-эстетическом, нравственном, интеллектуальном, физическом развитии детей [10].

Коллективное учебно-методическое пособие «Ритмика, игры, танцы: основы музыкально-ритмического воспитания детей», подготовленное группой авторов под руководством С.Н. Бегидова, предлагает педагогам использовать разнообразные музыкальные игры, хороводы, пляски, двигательные упражнения, на основе которых у ребенка формируется навык красиво и осознанно двигаться под музыку, становится осознанной связь музыки с движением. Авторы опираются на лаконичность, целенаправленность, простоту объяснения построений групп, разновидностей ходьбы, бега, прыжков, рекомендуют общеразвивающие и специальные упражнения для активизации мышечного чувства, тренировки отдельных групп мышц и подвижности суставов младших школьников, специальное внимание уделяется формированию правильной осанки.

«Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной дает полный набор рекомендаций по организации воспитательного процесса, планированию уроков музыкальной ритмики, а также по проведению мониторинга, содержит богатейший практический материал. Цикл учебно-методических пособий, разработанных Ж.Е. Фирилевой в соавторстве с А.И. Рябчиковым, О.В. Загрядской, Е.Г. Сайкиной, интересен с точки зрения преемственности занятий, проводимых педагогами дошкольных учреждений и начальной школы [11; 12].

Платон считал лучшим методом воспитания ребенка сочетание гимнастики для тела и музыки для души. Назначение, сущность, функционал современных подходов к занятиям музыкальной ритмикой точно соответствует образному высказыванию древнегреческого философа.

Таким образом, одним из основополагающих направлений общего и музыкального образования детей младшего школьного возраста является музыкально-ритмическое воспитание, имеющее собственную историю, музыкально-педагогические традиции и опыт. В младшем школьном возрасте закладываются основы, от которых в дальнейшем будет зависеть успех занятий ритмикой и танцем. Проведение уроков музыкальной ритмики в начальной школе в целом создает благоприятные условия для музыкального и общего развития детей, обеспечивает богатство, многообразие, полифункциональность приобретаемых знаний, умений, навыков, позволяет младшим школьникам углубить и дифференцировать восприятие музыки за счет понимания средств выразительности, форм и образов, а также реализовать творческую направленность совершенствования личности младшего школьника.

Примечания

*Педагог-ритмист – преподаватель курса ритмики для учащихся музыкальных классов.

**В 1924 году была основана Московская ассоциация ритмистов (МАР) при Государственной академии художественных наук, упразднена в 1930-е годы вместе с академией. Межрегиональная ассоциация ритмистов России была создана 21 марта 2010 года решением учредительного собрания в рамках IV ежегодного фестиваля ритмики Московской области.

Библиографический список

1. Романова Е.К. *Система Ж.-Далькроза и поликультура.* Межрегиональная ассоциация ритмистов России. Available at: http://rhythmic-marr.ru
2. *Межрегиональная ассоциация ритмистов России*. Available at: http://rhythmic-marr.ru
3. *Сборник материалов для занятий по ритмике (система Жак-Далькроза) в музыкальных школах, техникумах и консерваториях*. Москва: Музгиз, 1930.
4. Ефремова Н.И. Ритмика **Э**. Жак-Далькроза: вчера, сегодня, завтра. Вестник Челябинской государственной такадемии культуры и искусств. 2013; № 1 (33): 109 – 114.
5. Ягодка А.Н. Генезис становления пластической культуры в художественном образовании России. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры.* 2012: 72 – 86.
6. Карпова С.И. Музыкальная ритмика как средство художественно-творческого развития учащихся в начальной школе. *Теория и практика общественного развития*. 2012; № 12: 256 – 260.
7. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. *Методика музыкального воспитания младших школьников:* учебное пособие. Москва: Academia, 2001.
8. Забродская С.В. Роль игрового начала в приобщении младших школьников к музыкально-художественной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 2: 228 – 231.
9. Фокина Е.Н. *Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2002.
10. Кислова А.И. *Ритмический калейдоскоп*: учебно-методическое пособие. Набережные Челны: Стрежень, 2004.
11. Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. *«Са-Фи-Дансе»: танцевально-игровая гимнастика для детей:* учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных и школьных учреждений. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007.
12. Фирилева Ж.Е., Рябчиков А.И., Загрядская О.В. *Ритмика в школе. Третий урок физической культуры.* Москва: Феникс, 2014.

References

1. Romanova E.K. *Sistema Zh.-Dal'kroza i polikul'tura.* Mezhregional'naya associaciya ritmistov Rossii. Available at: http://rhythmic-marr.ru
2. *Mezhregional'naya associaciya ritmistov Rossii*. Available at: http://rhythmic-marr.ru
3. *Sbornik materialov dlya zanyatij po ritmike (sistema Zhak-Dal'kroza) v muzykal'nyh shkolah, tehnikumah i konservatoriyah*. Moskva: Muzgiz, 1930.
4. Efremova N.I. Ritmika `**E**. Zhak-Dal'kroza: vchera, segodnya, zavtra. Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj takademii kul'tury i iskusstv. 2013; № 1 (33): 109 – 114.
5. Yagodka A.N. Genezis stanovleniya plasticheskoj kul'tury v hudozhestvennom obrazovanii Rossii. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2012: 72 – 86.
6. Karpova S.I. Muzykal'naya ritmika kak sredstvo hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya uchaschihsya v nachal'noj shkole. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; № 12: 256 – 260.
7. Osenneva M.S., Bezborodova L.A. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya mladshih shkol'nikov:* uchebnoe posobie. Moskva: Academia, 2001.
8. Zabrodskaya S.V. Rol' igrovogo nachala v priobschenii mladshih shkol'nikov k muzykal'no-hudozhestvennoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 2: 228 – 231.
9. Fokina E.N. *Horeografiya v obscheobrazovatel'noj shkole kak sredstvo garmonizacii razvitiya lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2002.
10. Kislova A.I. *Ritmicheskij kalejdoskop*: uchebno-metodicheskoe posobie. Naberezhnye Chelny: Strezhen', 2004.
11. Firileva Zh.E., Sajkina E.G. *«Sa-Fi-Danse»: tanceval'no-igrovaya gimnastika dlya detej:* uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov doshkol'nyh i shkol'nyh uchrezhdenij. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2007.
12. Firileva Zh.E., Ryabchikov A.I., Zagryadskaya O.V. *Ritmika v shkole. Tretij urok fizicheskoj kul'tury.* Moskva: Feniks, 2014.

Статья поступила в редакцию 21.03.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-398-400

***Shalamova O.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: pikapika@bk.ru*
***Lee N.B.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: leekimso@mail.ru*
***Shalamova D.A.**, MA student, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: dariko.shalamova@gmail.com*

PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LIBERAL ARTS STUDENTS. The paper demonstrates the effectiveness of project activity for personal and professional development of liberal arts students. It concentrates on the competence approach as the basis of projects of different types and a key component of students' development through the education process. The authors present a detailed analysis of the concept "competence" as a component of the criterion indicator for the implementation of the competence-based approach and its significance in pedagogical science. The approach is considered to have great potential as an innovative educational method in the form of project activity. The competence approach has already become a common practice among Russian top liberal arts institutions, and the paper describes one of such projects as a confirmation of the fact.

Key words: **project activity, competence approach, competence, competency, innovative method, professional development, design research workshop.**

***О.О. Шаламова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственны. университет», г. Хабаровск, E-mail: pikapika@bk.ru*
***Н.Б. Ли,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: leekimso@mail.ru*
***Д.А. Шаламова,** магистрант, НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: daria.shalamova@mail.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

В статье представлены обоснования проектной деятельности как эффективного условия личностно-профессионального становления студентов гуманитарных вузов. Компетентностный подход рассмотрен как «смыслообразующая составляющая» проектов различных видов, он понимается как «развитие в деятельности и через деятельность» в процессе обучения. Авторами представлен подробный анализ понятий «компетенция» и «компетентность» как составляющих критериальных показателей внедрения компетентностного подхода и их значения в педагогической науке. Развивающий потенциал данного подхода, реализованного через инновационную деятельность, заключается в его комплексном характере. Передовые российские вузы делают проектную деятельность основой и смыслом гуманитарного образования. В статье подробно рассмотрен пример проекта, результаты которого с большой долей вероятности будут востребованы в современном обществе.

Ключевые слова: **проектная деятельность, компетентностный подход, компетенция, компетентность, инновационный метод, профессиональное развитие, проектно-исследовательская мастерская.**

Активные инновационные преобразования, наблюдаемые в стране, обусловливают с неизбежностью основательный пересмотр подходов к профессиональной подготовке будущих специалистов в гуманитарной сфере [1]. Традиционный подход в обучении быстро сменился подходом компетентностным, предполагающим формирование у студента способности к решению профессиональных задач, динамичной смене социальных ролей, действиям в постоянно меняющихся ситуациях.

Необходимость основательной ревизии содержания образования в пользу внедрения компетентностной парадигмы обусловлена следующими факторами:

– необходимостью смещения акцентов в образовании с принципа адаптивности на принцип компетентности студентов – выпускников гуманитарных вузов (И.А. Зимняя, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской и др.);

– наличие «здравого смысла» в постепенном отказе от традиции формирования человека «знающего и умеющего» и переходе к образованию, предпола-

гающему создание условий для раскрытия потенциала личности и становления «человека культуры», ориентированного на креативное проявление, рефлексию, стремление к собственному свободному выбору (Б.М. Боденко, С.И. Змеев и др.).

На современном этапе развития российского образования компетентностный подход уверенно претендует на максимальное масштабирование, он превращается в общественно и культурно значимое явление, представляющее собой основное внутреннее содержание образовательной политики. Этот процесс можно с уверенностью назвать «модернизацией российского образования на компетентностной основе» [2, с. 19].

Ценность компетентностного подхода состоит в том, что он, с одной стороны, обесценивает и исключает архаичные аспекты, непродуктивный опыт в истории образования, а с другой, «аккумулирует» в себе лучшее и подтвердившее свою эффективность в образовательном процессе.

Компетентностный подход, являясь по своему содержанию системным и комплексным, гармонично включает в себя деятельностный, культурологический и личностный аспекты. Следовательно, он одновременно практически, прагматически и гуманистически направлен. Феномен «компетентностного подхода» берет начало от понятий, выраженных однокоренными лексемами: «компетентность» и «компетенция», которые также необходимо рассмотреть в контексте данного исследования.

При анализе, прежде всего, стоит отметить, что в современных условиях вуза стало неэффективным и бессмысленным предлагать студентам создавать «банк знаний и умений про запас». Главным смыслом и целью образования сегодня является содействие студентам в формировании компетенций как комплекса знаний, умений и навыков для успешного самостоятельного принятия решений и созидательной деятельности в профессии и жизни [3].

При рассмотрении приведенных выше феноменов необходимо понимать, что на современном этапе развития педагогической науки не существует единого подхода к определению «компетентности» и «компетенции». Необходимы уточнения в контексте именно данного исследования.

В условиях гуманитарного образования интересно определение, выделенное в лингвистической науке. Н. Хомский еще в 1965 году разводит понятия «компетенции» и «употребления», говоря о том, что компетенция – это знание своего языка говорящим, слушающим, а употребление – это реальное использование языка в конкретных ситуациях. В идеализированном случае, говорит ученый, «употребление является отражением компетенции» [4, с. 9].

Стоит отметить, что уже в середине XX века в науке были установлены определенные различия между «компетенцией» и «компетентностью». Компетентность ведущим ученым видится как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека»[5, с. 13].В повседневной речи, если говорят, что «это не моя компетенция» имеется в виду, что отсутствует право принимать решения, либо производить какие-либо действия. Но когда человек заявляет, что он «не компетентен», более того, «профессионально некомпетентен», то становится понятно, что у него отсутствуют необходимые знания, умения, а главное – опыт.

Стоит отметить, что в трудах многих современных психологов и педагогов «компетенция» и «компетентность» нередко описаны параллельно и различия между ними весьма условны. В ряде исследований ученые связывают данные понятия, выводя одно понятие из другого, видя в одном феномене логическое продолжение другого. Так, Алмазова Н.И. смотрит на «компетенцию», которая, «обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности, преобразуется в компетентность как интегративное качество личности»[6, с. 17].

Осознавая тот факт, что ни одно определение, как бы четко оно ни было сформулировано, полностью не отражает всего явления, заложенного в нем, необходимо взять в исследовании одно ключевое определение за основу. Мы полагаемся на мнение Зимней И.А., которая считает, что «компетенции – это внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях»[5, с. 23].

Ученый выделяет три большие группы компетенций, которые затем наполняет содержанием. Доминирующим признаком во всех трех группах является «социальный характер» компетенций. Итак, классификация компетенций, по Зимней И.А., представляет собой следующий перечень:

– ключевые компетенции (основные обобщенные компетенции, обеспечивающие успешную жизнедеятельность в обществе);

– социальные компетенции (компетенции, обеспечивающие эффективное взаимодействие между людьми, в социуме);

– профессиональные компетенции (компетенции, максимально проявляющиеся, главным образом, в учебном виде деятельности).

Анализируя специфику гуманитарных профессий (педагога, лингвиста, актера, юриста, менеджера, дипломата, PR-специалиста и др.), отметим, что «сквозной» компетенцией, проходящей по смыслам и содержанию через все три группы, выделенные Зимней И.А., является коммуникативная. Применительно к системе образования это теория речевого поведения, в соответствии с которой предполагается обучать языку не только как системе правил, необходимых для использования их в речи, но и для целей продуктивного общения, установления отношений сотрудничества с другими, координации и согласованности речевых поступков, направленных на установление социальных контактов и выработки стратегии поведения во избежание конфликтов [7, с. 112].

Н.И. Гез предлагает следующую систематизацию составляющих коммуникативной компетентности:

– лингвистическая (корректные в языковом отношении предложения на основе усвоенных языковых знаков);

– метакоммуникативная (владение понятийным аппаратом, необходимым для оценки качества речевого взаимодействия);

– вербально-коммуникативная (наличие внутреннего чувства «контекстуальной уместности» и сочетаемости языковых единиц в целях реализации коммуникативной функции);

– вербально-когнитивная (способность обрабатывать и группировать сведения, значения, фактические данные на фоне использования языковых обозначений) [8, с. 19].

Таким образом, формирование основных социальных, профессиональных компетенций у студента гуманитарного вуза, коммуникативной компетенции как объединяющей их и формирующейся в различных видах проявления социальных отношений являются важными характеристиками, формирование которых есть ключевая цель организации проектной деятельности в условиях освоения образовательных программ, реализованных в гуманитарном вузе.

Проведенный комплексный анализ феноменов: «компетентностный подход», «компетенция» и «компетентность», позволил четко определить их в комплексе как внутреннюю содержательную основу проектной деятельности в практике образования, сформулировать цели и задачи каждого из этапов вплоть до получения конечного продукта, проекта.

За период обучения в вузе «проиграть» со студентом все без исключения ситуации, которые могут встретиться в профессии, невозможно. Компетентностный подход, реализованный, в том числе, в процессе проектной деятельности, предполагает создание «ситуаций включения». Авторство термина «включение» в педагогике принадлежит Б.Д. Эльконину. Ученый вкладывает в него следующий смысл: оценка ситуации, проектирование действий, требующих «нелинейных» решений. Целью студента при обучении является не собственно запоминание, а затем ответ по запросу преподавателя. Главным становится постановка задачи, оценка опыта, постоянный контроль и корректировка собственных действий.

В целях решения образовательных задач, продиктованных запросами современного общества в российских вузах стали активно применяться инновационные методы, сочетающие в себе теоретические знания и эмпирические навыки для решения задач в группе. Центральное место здесь занимает метод проектов. Основной тезис современного понимания смысла данного метода следующий: «Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где, и как я могу эти знания применить» [9].

Организация проектной деятельности в условиях обучения сама по себе не является новой. Еще в XIX веке американский философ-идеалист и педагог Джон Дьюи (1859 – 1952) обосновал целесообразность обучения, принципом которого является активная деятельность, направленная на получение именно тех знаний, которые пригодятся в жизни. Ученый считал, что в процессе обучения ребенок должен пройти полный путь познания окружающего мира. Главным принципом познавательной деятельности Дьюи считал «стихийный поиск», которого вполне будет достаточно для всестороннего развития человека. Индуктивный метод познания представлялся центральным в спектре обучающих технологий и предполагал, главным образом, внедрение в проблемную обучающую среду и самостоятельный поиск ответов на спорные вопросы, прохождение через путь «проб и ошибок». По мнению ученого, обучение должно проходить в процессе игровой и трудовой деятельности. Преподавателю необходимо ответить на вопросы обучаемого, возникающие естественным образом в ходе познания мира. Обучающийся должен почувствовать мотивацию к собственному внутреннему развитию через стремление «возвыситься над собой», научиться добиваться все новых и новых результатов.

Концептуальные положения, выдвинутые Джоном Дьюи следующие: ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании; усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс; ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а благодаря возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения. Успешность обучения согласно концепции Джона Дьюи определена следующими условиями: «проблематизация» учебного материала; активность ребенка; связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом [10].

Практически одновременно с американскими исследованиями о методе проектов в образовании заговорили российские ученые. Основоположником данного научного направления считается С.Т. Шацкий, который с группой единомышленников в 1909 году основал общество «Детский труд и отдых». Передовой педагогический опыт Шацкого заключался в том, что главным «наполнением» и гарантом развития ребенка выступает учение, труд, игровая деятельность, искусство и социальная активность. Основой жизни детей должны быть их собственные интересы.

В условиях вуза, будучи пока студентом, человек обретает способность не просто «выживать» и решать проблемы «здесь и сейчас», а выявлять, видеть свои перспективы, возможности и команды. В целом проектная деятельность естественным образом запускает механизмы саморазвития студентов. В результате происходит ценностное становление личности, востребованной в современном обществе.

По степени сложности и возможности реализации проекты делят на три группы: учебные, учебно-прикладные и прикладные. Проекты прикладного уровня представляют собой серьезные исследования. Уже на начальном этапе заказчик рассчитывает получить результат в рамках контракта (утвержденного бюджета, сроков реализации и др.). Они выполняются студенческими командами, которые уже подтвердили свою эффективность на предыдущем этапе (учебно-прикладные проекты). Основная идея таких проектов – подтверждение способности участников команды решать прикладные кейсы. Студенты, которые берутся за проекты этого типа, обычно уже показали способность осуществлять проекты первого (учебного) уровня.

Основная цель учебных проектов заключается не в быстром и продуктивном результате, а в формировании компетенций для решения реальной либо даже относительно приближенной к реальной задачи. Проекты такого типа подходят студентам, впервые участвующим в проектной деятельности. В большинстве случаев здесь не существует реального заказчика, либо он есть, но не ожидает от студентов многого. Потенциал и ценность проектной деятельности данного типа заключается, с одной стороны, в открытом поиске потребителей и исследовании их потребностей, а с другой – в самой проектной активности студентов.

В 2020 году на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» открылась новая магистерская программа – «Коммуникации в государственных структурах и НКО». Один из авторов данной статьи в настоящий момент обучается по данной программе. Материал, который будет представлен ниже, является результатом анализа, основанного на личном опыте участия в проектной деятельности.

Стоит отметить, что программа главным образом направлена на развитие прикладных компетенций, которые в перспективе будут весьма востребованы, если выпускник решит работать в органах государственной власти и некоммерческой организации в качестве PR-специалиста. В процессе обучения студенты овладевают технологиями стратегической коммуникации, способами продвижения проектов международного уровня, механизмами социального маркетинга, приемами работы с открытыми данными. Отличительной чертой и преимуществом рассматриваемой программы является активное включение в образовательный процесс каналов профессионального сообщества.

Основная часть программы (учебного плана) направлена на формирование коммуникационных компетенций как базовых для выбранной профессии, основанных на анализе методологической базы коммуникационного процесса на всех уровнях. К примеру, курс «Введение в политические коммуникации» формирует концептуальную основу для деятельности в сфере Public Affairs. Курсы «Экосистема цифровых коммуникаций» и «Основы дата-ориентированных коммуникаций» формируют в научном представлении студентов общий контекст современной коммуникационной индустрии. Далее расширение компетенций осуществляется за счет курсов по выбору, формирования индивидуальной исследовательской траектории в процессе работы над курсовым проектом, а также в процессе вовлеченности в проектную деятельность.

На весь период обучения предусмотрено создание проектно-исследовательских мастерских, руководство которыми осуществляется ведущими преподавателями факультета коммуникаций, медиа и дизайна ВШЭ. Каждая мастерская рассчитана на двух – четырех студентов. Мотивационное письмо является основанием для рассмотрения кандидатуры и введения в группу, осуществляемого научным руководителем. Первый год в магистратуре отведен под проектную работу в мастерских и написание курсовой работы. Второй год – реализация выпускных проектов и производственная практика.

В настоящий момент идет активная групповая работа по требованиям реального заказчика – Института развития города Нальчика. Создается единая коммуникационная стратегия развития туристического направления города на основе обширного анализа открытой информации и специальных данных, предоставленных заказчиком. Проект обладает элементами учебно-прикладного характера с потенциалом перехода в прикладной проект по уровню сложности и глубины полученного уже на данный момент результата.

Авторы статьи, в том числе магистр Шаламова Дарья, – уроженки Дальнего Востока. Город Владивосток, который является столицей ДФО, по мнению авторов, выступает хорошим примером развития городского ландшафта и туриндустрии. В 2012 году здесь впервые в России прошел саммит Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества. В преддверии данного масштабного мероприятия были проведены глобальные строительно-архитектурные работы по благоустройству города (реконструкция автомобильных трасс, возведение моста на о. Русский, постройка здания Приморской сцены Мариинского театра). Эти и другие городские преобразования сформировали новый бренд города Владивостока, естественным образом обусловили приток туристов не только из других регионов РФ, но и из стран АТР (Япония, Корея, Китай). Подробно проанализировав данный «дальневосточный опыт» и сформировав план его экстраполяции на бизнес и политическую активность города Нальчика, авторы данной статьи предложили в процессе проектной деятельности в вузе сформировать план перспективных международных и российских мероприятий, событий, проведение которых смогло бы стимулировать модернизацию инфраструктуры, гостевого гостиничного сектора, индустрии развлечений в городе Нальчике, подобно тому, как это произошло во Владивостоке. Данные результаты предполагается положить в основу ожидаемой заказчиком коммуникационной стратегии.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что метод проектной деятельности, активно реализуемый в условиях современного гуманитарного вуза, имеет достаточно веские методологические основания, апробацию на предыдущих уровнях инновационной педагогики и, с большой вероятностью, перспективы успешности в образовании и воспитании. Компетентностный подход как «смыслообразующая составляющая» учебных, учебно-прикладных и прикладных проектов обусловливает развитие в деятельности и через деятельность. В данном процессе студент – участник проекта в своей личностной и профессиональной мотивации никогда не будет равен себе вчерашнему. Передовые российские вузы (НИУ ВШЭ и др.) не боятся экспериментировать и считают проектную деятельность основой и смыслом гуманитарного образования. Есть все основания утверждать, что результаты проектов, разработанные студентами в учебных условиях, будут реально востребованы в современном обществе.

Библиографический список

1. Белоцеркович Д.В., Романовская Н.Ю. Тенденции развития проектной деятельности при реализации учебного процесса в образовательных организациях высшего образования РФ. *Материалы I Всероссийской научно-практической конференции*. Хабаровск: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тихоокеанский государственный университет, 2020: 3 – 7.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005; № 4: 19 – 27.
3. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017.
4. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Москва, 1972.
5. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004.
6. Алмазова Н.И. *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
7. Трофимова Р.С. *Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
8. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *ИЯШ*. 1985; № 2: 17 – 23.
9. Попова М.С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. 2017; Т. 16, № 3: 101 – 103.
10. История возникновения проектной деятельности. *Проектная технология*. Available at: https://sites.google.com/site/proektustimenko/o-proektnoj-tehnologiii/istoria-vozniknovenia-proektnoj-deatelnosti

References

1. Belocerkovich D.V., Romanovskaya N.Yu. Tendencii razvitiya proektnoj deyatel'nosti pri realizacii uchebnogo processa v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya RF. *Materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Habarovsk: Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 3 – 7.
2. Andreev A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2005; № 4: 19 – 27.
3. Safonova K.I., Podol'skij S.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov v vuze: principy otbora proektov i kriterii formirovaniya proektnyh grupp. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2017.
4. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Moskva, 1972.
5. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2004.
6. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
7. Trofimova R.S. *Didakticheskie osnovy formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti obuchaemyh*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
8. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob`ekt zarubezhnyh metodicheskih issledovanij. *IYaSh*. 1985; № 2: 17 – 23.
9. Popova M.S. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti studentov vuza. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus»*. 2017; T. 16, № 3: 101 – 103.
10. Istoriya vozniknoveniya proektnoj deyatel'nosti. *Proektnaya tehnologiya*. Available at: https://sites.google.com/site/proektustimenko/o-proektnoj-tehnologiii/istoria-vozniknovenia-proektnoj-deatelnosti

Статья поступила в редакцию 19.03.21

УДК 376.1-057.875: 796.325 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-401-403

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*
Vrubleysky Yu.D., *senior teacher, Department of Physical Culture and Sports, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*
Karpyhiha I.V., *Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Department of Life Safety, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*

DYNAMICS OF WORKING CAPACITY OF STUDENTS FROM SPECIAL MEDICAL GROUP AT KHAKASS STATE UNIVERSITY. Today one of the leading tasks for physical culture and sports in higher professional education is the search and formation of new approaches for teaching physical culture in a university with the conceptual direction of upbringing, training and developing healthy young generation with high working capacity. However, the number of students with disabilities who belong to special medical groups increases every year, the researchers include not only complexes of treating physical culture in classes with students, but also sports, like volleyball. Technical game elements (based on coordination and speed-power abilities of students) which are used in the educational process, result in formation of new motor skills and abilities, health strengthening and increase of organism working capacity. The conclusions stated above are confirmed by functional tests (the body's response to physical activity), which are carried out at the beginning and at the end of the year. The authors believe that using volleyball games in special medical groups is quite reasonable and can be implemented in the educational process.

Key words: **working capacity, heart rate, functional test, medical groups, diseases, methodology of conducting.**

Т.А. Швалева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@ mail.ru*
Ю.Д. Врублевский*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова»*
И.В. Карпухина*, канд. с.-х. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова»*

ДИНАМИКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В ХАКАССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В современных условиях одной из ведущих задач физической культуры и спорта в высшем профессиональном образовании является поиск в формировании новых подходов к преподаванию физической культуры в вузе, концептуальным направлением которого является воспитание, обучение и развитие здорового молодого поколения с высокой работоспособностью. Однако ежегодно растет число студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, которые относятся к специальным медицинским группам. В занятия со студентами мы включили не только комплексы лечебной физической культуры, но и такой вид спорта, как волейбол. Использование технических игровых элементов в учебном процессе, основанных на координационных и скоростно-силовых способностях занимающихся, способствовали формированию новых двигательных умений и навыков, укреплению здоровья и повышению работоспособности организма. Это подтверждают функциональные пробы (ответная реакция организма на физическую нагрузку), которые мы проводили в начале и в конце учебного года. Авторы считают, что применение игры в волейбол в специальных медицинских группах вполне обосновано, и ее следует внедрять в учебный процесс.

Ключевые слова: **работоспособность, ЧСС, функциональная проба, медицинские группы, заболевания, методика проведения**.

В статье затрагивается тема физического воспитания студенческой молодежи. Статистика показывает, что каждый год в нашем университете наблюдается прирост студентов, определенных в специальные медицинские группы. Так, в 2018 – 2019 учебном году в специальных медицинских группах было 285 студентов, в 2019 – 2020 учебном году – уже 305 студентов, а в 2020 – 2021 году их стало уже 324. Это говорит о том, что во время обучения школьники уже приобрели различные заболевания, многие из них которых – хронические, и были освобождены от уроков физической культуры. Поэтому такие студенты имеют низкий уровень физического развития и физической подготовленности. Это подтверждают наши исследования, проводимые кафедрой физической культуры и спорта по уровню физической подготовленности студентов в специальных медицинских группах в течение последних трех лет в Хакасском государственном университете. Актуальность нашей работы заключается в том, что научные работы, посвященные построению, организации и содержанию занятий в специальных медицинских группах, описывают только комплексы физических упражнений при различных заболеваниях или нарушенных функциях для восстановления здоровья. При этом использование спортивных игр в учебном процессе в таких группах практически мало изучено. Целью нашего исследования является выявить динамику работоспособности у студентов специальных медицинских групп на занятиях по физической культуре и спорту с использованием игры в волейбол. Задачами исследования являются: улучшение функционального состояния; повышение физической и умственной работоспособности; определить частоту сердечных сокращений до нагрузки, во время нагрузки и после нагрузки, а также в период восстановления; разработать комплексы игровых элементов и внедрить их в занятия; экспериментально проверить эффективность влияния разработанных комплексов на повышение работоспособности у студентов.

Научно-теоретическая значимость нашей работы заключается в выявлении и дополнении теоретических положений в методику проведения занятий специальных медицинских групп на основе спортивной игры в волейбол, которая включает: содержание занятий, разработку игровых элементов и составление комплексов упражнений, увеличение или уменьшение частоты повторений каждого упражнения с учетом интенсивности нагрузки и сложности игровых элементов. Практическая значимость работы заключается в том, что представленные рекомендации могут быть использованы преподавателями физической культуры в специальных медицинских группах в высшей школе и средних учебных заведениях.

Многие ученые, практики, врачи поднимали вопрос о сохранении и укреплении здоровья детей и взрослых. Русские ученые М.Я. Мудров, Н.И. Пирогов, С.П. Боткин, П.Ф. Лесгафт пропагандировали и отстаивали профилактические направления в медицине и использование лечебной физкультуры, закаливания, трудотерапии и массажа [1, с. 11].

Важным в применении средств физической культуры с профилактическими целями является разработка их показаний для использования на занятиях. Своевременное применение средств реабилитации способствует ликвидации возникших негативных явлений в связи с травмами или различными заболеваниями.

Результаты научных исследований ученых, практиков и врачей, таких как В.В. Гориневская, И.А. Богашев, В.А. Зотов, В.Н. Мошков, В.К. Добровольский, сыграли большую роль в развитии службы реабилитации и пропаганде лечебной физической культуры [1, с. 11]. В настоящее время разрабатываются и организационно-методические вопросы применения ЛФК для детей и взрослых при различных заболеваниях (В.А. Зотов, А.В. Ионина, В.К. Добровольский и др.) [1, с. 12].

Важную роль в функциональной диагностике физической работоспособности занимающихся отводят функциональным пробам и наблюдениям (А.Н. Крестовников). Другие ученые, такие как С.Н. Попов, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасева изучают вопросы методики лечебной физической культуры в травматологии, хирургии, ортопедии, при заболеваниях внутренних органов, суставов и нарушении обмена веществ и предлагают пути решения [2, с. 34].

Научные исследования В.И. Дубровского по физиотерапии и комплексной реабилитации при многих заболеваниях дают основание полагать, что занятия физическими упражнениями не только восстанавливают здоровье, но и повышают работоспособность организма [3]. Исследования Ю.Д. Железняка выявили, что игровые элементы в волейболе не только формируют новые двигательные навыки, но и создают фундамент для развития двигательных способностей и укрепления здоровья [4].

В последние годы лечебная физическая культура как метод лечения движениями широко используется не только в больницах, кабинетах ЛФК, но и на занятиях по физической культуре в специальных медицинских группах. Этот метод используется с лечебно-профилактической целью для более быстрого восстановления здоровья и предупреждения осложнений заболевания. Физические упражнения приводят к развитию функциональной адаптации, изменяют реактивность и приспособляемость организма, модифицируют как общую реакцию, так и местное проявление. Занятия по физической культуре мы рассматриваем как процесс систематического и дозированного применения игровых упражнений. Изучая программу специальных медицинских групп по физической культуре, ко-

торая ограничивает упражнения на скорость, силу и выносливость и включает упражнения циклического характера, мы считаем, что в занятия необходимо включать игровые виды, так как они построены на высоком эмоциональном подъеме и интересе. Важная проблема в волейболе – это обучение студентов технико-тактическим действиям, соревновательным атакующим и защитным комбинациям в различных сочетаниях. Сложность здесь заключается том, что надо определить последовательность изучения технических и тактических приемов и способов. Овладение студентами основ технико-тактических действий создает благоприятные условия для восстановления организма и повышения работоспособности. Для решения поставленных задач мы разработали 5 комплексов игровых элементов, которые использовали в учебном процессе. Первый комплекс включал упражнения для разносторонней физической подготовки: общеразвивающие упражнения, корригирующие упражнения, релаксацию, упражнения на укрепление мышечного корсета, координационные игровые задания, прыжковые упражнения. Второй комплекс включал элементы технической подготовки: стойки, виды перемещений, шагов и скачков, перемещения с техническими элементами. Третий комплекс основан на технике передачи мяча и подачи различными способами. Четвертый комплекс базируется на обучении атакующим ударам. Пятый – на основе приемов мяча. Кроме этих комплексов мы использовали игровые задания, которые проводили в парах, тройках, группах, где совершенствовали технические элементы в нападении и защите.

Основным фактором для восстановления здоровья являются разнообразные движения с целью общего оздоровления организма, улучшения функций того или иного органа.

Эксперимент проводился со студентами специальных медицинских групп первых и вторых курсов в течение 2019 – 2020 учебного года. Работоспособность организма и степень его тренированности мы определяли, с одной стороны, наличием соответствующих двигательных игровых навыков, уровня владения техническими элементами игры, с другой стороны – аэробными и анаэробными возможностями организма и сердечно-сосудистой системы по частоте сердечных сокращений, которые отмечали особенности ответных реакций по данным пульса в течение занятия: до нагрузки, во время нагрузки и после нагрузки, а также в период восстановления. При обследовании учитывали влияние отдельных занятий на организм студентов.

Повышение работоспособности на занятиях по физической культуре зависит от многих факторов: техники владения двигательными действиями; корректности выполнения упражнений в пространственных, временных и динамических характеристиках параметров движений; рациональности мышечного напряжения; соблюдения правильного направления и скорости движения отдельных частей тела, а также перемещением тела в пространстве.

Кроме этого, мы учитывали уровень развития двигательных способностей (скоростные, скоростно-силовые, координационные и выносливость), быстроты расходования ресурсов внутримышечных источников энергии, и функциональные аэробные и анаэробные возможностями организма.

Ежегодно снижение уровня состояния здоровья студентов приводит к росту наполняемости специальных медицинских групп, которые составляют до 30% от общего числа студентов в вузе. По статистике в 4,5 раза выросла доля хронических болезней нервной системы, опорно-двигательного аппарата, системы пищеварения, сердечно-сосудистой и дыхательной систем и др. В Хакасском государственном университете на начало учебного 2020 – 2021 года 324 студента (15 учебных групп) по медицинским показателям отнесены к специальной медицинской группе. На основе выборки справок мы разделили их по группам заболеваний. Из них первое место занимают заболевания сердечно-сосудистой системы и составляют 33,4%, на втором месте стоят заболевания опорно-двигательного аппарата – 23,0%. Третье место занимают заболевания дыхательной системы – 18,3%. Следующую группу составляют студенты с заболеванием органов зрения – 12,5%, мочеполовой системы – 10,5%, пищеварительной системы – 2,3%. Анализ полученных данных способствует формированию групп по нозологическим формам для проведения занятий по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту». В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить влияние занятий игры в волейбол на рост тренированности и работоспособности студентов. Основное содержание занятий составляют игровые технические элементы: техника перемещений, техника передачи мяча, техника верхних, боковых и нижних подач мяча, техника атакующих ударов, техника приема подачи снизу двумя руками, техника блокирования, тактика действий в защите и в нападении. Все эти элементы применялись в определенной последовательности и дозированной физической нагрузкой с учетом интенсивностью выполнения работы. Значительное внимание уделялось воспитанию силовых, скоростно-силовых и координационных способностей, так как они влияют на работу функциональных систем в организме. В начале обучения в качестве технических мы использовали элементы техники передвижений и стоек в подготовительной части занятия, а в основной – технику подач и передач, атакующие удары и блокирование, учебную игру. В заключительной части предлагали игровые творческие задания, основанные на координационных, силовых и скоростно-силовых способностях студентов, например, передача мяча в парах с перемещением игроков в пространстве: по кругу, вправо, влево, с поворотами или передача мяча самому себе и т.д. Задание кто больше сделает передач, не уронив мяч. Длительность упражнений на удержание мяча составляла 3 – 5 минут, также предлагались упражнения на расслабление и упражнения на растяжку. В конце занятия обязательны были упражнения на формирование правильной осанки. Кроме этого, на каждом занятии давали студентам выполнить домашние задания на выполнение комплекса упражнений, направленных на реабилитацию и восстановление организма по заболеваниям, а на следующем занятии преподаватель проверял выполнение этих комплексов. Группой наших преподавателей выпущено учебное пособие «Физическое воспитание в специальных медицинских группах», которым пользуются студенты по сей день. В содержание пособия включены следующие разделы: «Теоретические основы физической культуры», «Особенности самостоятельной работы обучающихся специальных медицинских групп», разработаны комплексы физических упражнений при различных заболеваниях.

Экспериментальную работу мы начали с изучения работы пульса у студентов в разных режимах.

В начале учебного года мы выявили, что показатели пульса до нагрузки у студентов имеют большой разброс – от 76 до 88 ударов в минуту. Поэтому мы распределили все показатели по уровням: ЧСС до 76 ударов в минуту отнесли к высокому уровню, средний уровень считался ЧСС до 80 ударов в минуту, и низкий – 82 удара и выше. В первую группу мы включили студентов, имеющих ЧСС в пределах до 76 ударов в минуту – 33% испытуемых, во вторую группу вошли студенты, пульс которых был до 80 ударов минуту – 47%, и к третьей группе мы отнесли студентов, у которых ЧСС наблюдалась от 82 ударов и выше, что составило 20%. Показатели артериального давления в группах были почти идентичные, что не потребовало разделения по группам (120/80 мм рт. с).

Проведение функциональной пробы в специальных медицинских группах необходимо, так как она определяет состояние сердечно-сосудистой системы по реакции на стандартную физическую нагрузку и помогает педагогу определить, как развиваются тренированность и работоспособность организма, а также прирост физических качеств.

В начале первого семестра мы провели функциональную пробу «восхождение на ступеньку» в течение 2 мин. Средние результаты ЧСС до нагрузки в первой группе составили 72 удара в минуту, во второй группе – 78 ударов, а в третьей – 80 ударов, артериальное давление 110/70, 118/80 и 120/80 мм рт. ст. После нагрузки проверили частоту пульса и артериального давления до полного соответствия исходным данным. В первой группе средние показатели частоты пульса в период восстановления после первой минуты составили 162 удара в минуту, во второй – 172 удара в минуту, в третьей – 176 ударов в минуту. После второй минуты частота пульса восстановилась до исходного уровня у 4% студентов. После третьей минуты у студентов первой группы ЧСС восстановилась у всех, во второй группе – у 75% студентов и у 23% в третьей группе. После четвертой минуты пульс пришел в норму у всех испытуемых. Артериальное давление увеличилось на 0,7 мм рт. ст. в первой группе, на 0,8 мм – во второй группе и на 10 мм – в третьей.

Данные показатели говорят о том, что у студентов с ЧСС исходного уровня первой группы более высокая работоспособность, так как они имели больший функциональный запас (ЧСС во время выполнения физической работы и по ее окончанию показала более экономичную работу и в период восстановления). Показатели в третьей группе находятся на пределе границ функциональных возможностей, что отразилось на низкой работоспособности.

В течение учебного года студенты осваивали игровые элементы из спортивной игры в волейбол, которые мы разработали и применяли в соответствии с поставленными задачами занятий.

К концу учебного года мы повторно взяли функциональную пробу у этих студентов и выявили, что средние показатели пульса до нагрузки в первой группе составили 70 ударов в минуту, во второй – 74, а в третьей – 76 ударов. После проведения функциональной пробы пульс в первой группе восстановился после 2-ой минуты, во второй и третьей группе – после 3 минуты. Артериальное давление в первой и второй группах увеличилось на 0,7 мм рт. ст., в третьей на 0,9 мм рт. ст. Улучшение показателей пульса к концу учебного года говорит о том, что занятия игровыми видами спорта (например, волейболом) способствует повышению работоспособности сердечно-сосудистой системы и тренированности организма по показателям физических качеств.

Используя в работе со студентами функциональные пробы из врачебного контроля, мы определяли тренированность организма и физическую работоспособность студентов, а также реакцию организма на физическую нагрузку. При проведении занятий мы дозировали физическую нагрузку, которая находилась на границе имеющихся функциональных возможностей организма, но ни в коем случае не выходила за пределы его адаптационных перестроек. При систематическом выполнении работы такого типа увеличение аэробных возможностей организма у студентов оказался достаточно высоким, что отразилось не только на приросте физических качеств и совершенствовании игровых навыков, но и повысило работоспособность организма в целом. Мы считаем, что в учебный процесс можно включать игровые виды спорта, которые построены на интересе и вызывают большой эмоциональный подъем.

Библиографический список

1. Дубровский В.И. *Лечебная физическая культура*. Москва: «Владос», 2004.
2. Попов С.Н., Валеев Н.М., Гарасева Т.С. *Лечебная физическая культура*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Дубровский В.И. *Спортивная медицина*: учебник для высших учебных заведений. Москва: «Владос», 2002.
4. Железняк Ю.Д., Портнов Ю.М. *Спортивные игры*: учебник для студентов высших педагогических заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

References

1. Dubrovskij V.I. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura*. Moskva: «Vlados», 2004.
2. Popov S.N., Valeev N.M., Garaseva T.S. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Dubrovskij V.I. *Sportivnaya medicina*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: «Vlados», 2002.
4. Zheleznyak Yu.D., Portnov Yu.M. *Sportivnye igry*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 13.03.21

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-403-404

***Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
***Ismailova E.I.,** Cand. of Sciences (Philology), leading scientific researcher, Lexicology and lexicography Institute of Science, Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: eminat56@mail.ru*
***Mallaeva-Magomedova S.D.,** Cand. of Sciences (Philology), leading scientific researcher, Lexicology and lexicography Institute of Science, Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: mallaeva777@mail.ru*
***Gasanova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Isaeva A.S.,** Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy, Makhachkala Financial and Economic College, Branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN COMPOSITION OF THE TERMINOLOGY DICTIONARY. The article identifies the editor's recommendations in writing a terminological dictionary that can be used in practical editorial work. As the linguistic dictionaries of recent publications show, the processes of spelling have the stability of morphological norms, capable of serving a variety of cultural spheres, taking into account the resources of word formation and style. The stages of vocabulary preparation determine the place of spelling in the range of disciplines in university teaching. The systematization of rules of spelling of the native language in the range of disciplines of university teaching reveals new directions – it is to define discipline in the cultural sphere: to teach students to compose texts, to organize prosaic speech. The main purpose of the terminology dictionary of the national literary language is to get familiar with rules of the modern Russian language, to be aware of the signs of indirect cases, to deepen the language training of the teacher of native language and literature.

Key words: **terminology dictionary, range of disciplines of university teaching, native language, style spelling, term modern national literary language.**

***Э.З. Сантуева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
***Э.И. Исмаилова,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, E-mail: eminat56@mail.ru*
***С.Д. Маллаева-Магомедова,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, E-mail: mallaeva777@mail.ru*
***С.Х. Гасанова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОСТАВЛЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Как показывают лингвистические словари последних изданий, процессы орфографии обладают устойчивостью морфологических норм, способных обслуживать разнообразные культурные сферы с учётом ресурсов словообразования и стилистики. Этапы подготовки словаря определяют место орфографии в кругу дисциплин вузовского преподавания. В данной статье определяются параметры рецензионной работы над терминологическим словарем, их можно использовать в практической редакторской деятельности. Систематизация правил орфографии родного языка в кругу дисциплин вузовского преподавания выявляет новые направления – определить языковедческую подготовку преподавателя в культурной сфере: научить студентов работать со словарем, организовывать прозаическую речь. Главная цель терминологического словаря – ознакомить с правилами современного русского языка, развить чутье национального языка на осознание признаков косвенных падежей, углубить языковедческую подготовку преподавателя родного языка и литературы.

Ключевые слова: **терминологический словарь, круг дисциплин вузовского преподавания, родной язык, стиль, орфография, термин, современный национальный литературный язык**.

Современное состояние конситуантов нахско-дагестанской общности унифицировано профилем «дагестанские языки – языки Дагестана – языки Каспия». В идее унификации положены научные аспекты, в частности интернационализация понятий. Именно исходя из позиции русско-национальной типологии и следует рассматривать интернационализацию понятий [1, с. 123]. Здесь правомерно выделить исторические этапы унификации в нахско-дагестанской общности: первый – 1930 – 1979 гг. (период создания терминологических дефиниций), второй – с 1979 гг. по настоящее время (период создания консинуантов с ключевыми понятиями Библии, в том числе и бесписьменно-национальных языков).

Составной частью основного терминологического фонда национального языка, как и всех дагестанских языков, является пласт лексики, возникшей в языке в период самостоятельного функционирования и развития [2, с. 5]. Вышеуказанная форма концепции дагестанских языков обосновывает существование органически взаимосвязанных дисциплин, отражающих орфоэпическую норму национального литературного языка, с одной стороны, и определяющих стилизацию синонимических единиц русского языка, с другой. Реформа национальной орфографии, явившаяся актом первостепенного общественного и культурного значения, обновила дагестанское письмо в отдельных и частных вопросах правописания. Необходимо отметить, что с 1932 по 1938 гг. народности Дагестана пользовались письменностью на латинской графической основе, а в 1938 году латинизированный алфавит был заменен кириллицей. Кириллица сложилась после утверждения первого «Свода терминологических правил» [3, с. 3].

В новом двуязычном терминологическом словаре, отражающем орфоэпическую норму национального литературного языка, особое место займет терминология, упорядочивающая параметры групп лексической синонимии (русского и национального). С этой целью в словарь будет включена орфоэпическая раз-

меткa с нормой современного русского литературного произношения (ударение). Синонимы будут располагаться в алфавитном порядке русского литературного языка. При пополнении корпуса двуязычного словаря исполнитель будет опираться главным образом на материал произведений художественной литературы. Данный подход определит стилизацию синонимических единиц русского литературного языка и позволит систематизировать орфоэпическую разметку в группах контекстуальной синонимии (родного). Практическая значимость словаря определяется тем, что упорядоченный материал может быть использован при изучении лексики национального литературного языка, а также в обучении родному языку в школе и вузах. Говоря об этапах составления двуязычного словаря на родном идиоме, мы имеем в виду правила орфографии с системами словоизменения (именного и глагольного). В этой связи следует отметить, что составление более полного терминологического словаря родного языка, над которым идет подготовка, решит многие типичные вопросы полисинтетизма. Как показывают лингвистические словари последних изданий по родному языку, процессы орфографии обладают устойчивостью морфологических норм, способных обслуживать разнообразные культурные сферы.

Главная цель терминологического словаря – ознакомить с правилами современного русского литературного языка, развить чутье на осознание признаков косвенных падежей родного языка, углубить языковедческую подготовку преподавателя [4, с. 310]. Данная цель ставит следующие задачи – определить место орфографии как одного из направлений исследования стилистики, а также место орфографии родного языка в кругу дисциплин вузовского преподавания, научить студентов составлять тексты, организовывать прозаическую речь с учётом ресурсов словообразования и грамматической стилистики.

Разнобой в орфографии вредно отражается на культуре письменной речи, мешает изучению правописания в школе и вносит терминологическую пестроту в печатную продукцию. К работе по упорядочению современной лингвистической терминологии были привлечены труды Б.Г. Бамматова и С.Б. Юзбековой. Подготовка терминологического словаря рутульского языка была проведена под общим руководством Э.И. Исмаиловой. Терминологический словарь является дополнением вышедшего стереотипного издания. Первый терминологический словарь на кумыкском языке был издан в 2006 году (составитель Б.Г. Бамматов; 12 000 слов). Он состоит из двух частей: собственно словаря и терминологических правил культуры носителей [5, с. 166]. Словарь является дополненным нормативным справочником по кумыкскому литературному языку. Этот нормативный словарь сыграл большую роль в развитии национального языка в целом, в совершенствовании письменности и повышении устной языковой культуры кумыков. Второй терминологический словарь на лезгинском языке издан в 2011 году (составители Б.Б. Талибов, С.Б. Юзбекова; 12 800 терминов).

Проект «Свода терминологических правил», принятый и одобренный при ИЯЛИ им. Г. Цадасы ДФИЦ РАН, упорядочил разнобой в орфографии в письменной речи. В новый вариант издания «Терминологического словаря» Б.Г. Бамматова вошло большое число отглагольных форм. Третье место по количеству слов принадлежит наречию, сравнительно меньше представляют имена прилагательные [6, с. 323].

В основу терминологического словаря по рутульскому языку включена организация работы словника предыдущих изданий по дагестанской лексикографии. Выработка принципов орфографии и организация работы по техническому редактированию словника академического словаря сохраняет электронную версию Б.Г. Бамматова, Б.Г. Ханмагомедова, Б.Б. Талибова (в первоначальном редактировании около 12 000 терминов). Результатом этой работы является научно-техническое редактирование словника И.Э. Исмаиловой. В электронную картотеку терминологического словаря рутульского языка включена лексика современного литературного языка с энциклопедической справкой, нормализующей современное словоупотребление. Терминологические правила включены с дополнениями – указаны формы множественного числа существительных, включены показатели отыменных форм глагола, проставлены ударения в случаях изменения значения слова. Словарь содержит 9 000 терминов, в том числе и наиболее употребительную общественно-политическую лексику, заимствованные лексемы из современного русского литературного языка. Словарь рассчитан на широкий круг читателей, в частности на специалистов в области филологии, учащихся, студентов и аспирантов, переводчиков, работников печати, радио и телевидения.

В него включены слова, хотя и не бытующие в литературном языке, но встречающиеся в специальной литературе, нуждающиеся в терминологической нормализации, просторечные и диалектные слова, устарелые слова, историзмы и т.д.

Как правило, в словарь включаются производные, сложные и сложносокращенные слова, которые могут вызывать затруднения с точки зрения правильного их написания. Новый терминологический словарь рутульского языка дает одно признание правильным написание слов родного литературного языка, не допускает терминологических вариантов. Однако словарь включает варианты словообразовательных, стилистических и терминологических единиц.

Поскольку словарь является собственно лингвистическим, то к нему следует обращаться лишь для того, чтобы справиться о правильном написании уже известного слова. Указание на значение слова обычно дается только в тех случаях, когда при одинаковом написании двух слов различается значение. В шестом издании сохранилась общая структура словаря, но пересмотрен словник: сокращен за счет исключения пейоративных терминов (*сутенер=-ство, сутенерство* и др.). В настоящем издании часть словаря пересмотрена при непосредственном участии сотрудников Отдела лексикологии и лексикографии. Сюда вошли русские слова, обозначающие названия продуктов питания, напитков, кулинарных изделий и разных кушаний: *икра, кисель, компот, лимонад*, а также названия строений и различных жилых, хозяйственных и административных помещений.

Подготовка настоящего издания сохраняет общую структуру терминологических правил литературно-письменного языка. Данное дополненное издание включает новые слова, в первую очередь вошедшие в последние десятилетия 2010 – 2020 годов. Техническая подготовка настоящего издания учитывает правила обсужденных ранее установок (при участии сотрудников Отдела лексикологии и лексикографии М.Ш. Халилов, С.Х. Шихалиевой). Вся работа по изданию словаря (пересмотр словника, грамматическая информация, устранение непоследовательностей, внесение уточнений) сделана только на основе специально составленной электронной картотеки (электронный печатный вариант Э.И. Исмаиловой, состоящий из 9 000 тысяч слов, хранится в научном архиве). Специально составленная электронная картотека Э.И. Исмаиловой представлена с орфоэпическим знаком «ударения». Терминологическая часть составлена с унификациями разделов.

Терминологический словарь письменного языка расставляет приоритеты оптимального составления исконного фонда национального языка. Сложившееся в силу объективных причин общее отставание лингвистического дагестановедения в области орфографии предопределяет приоритеты и стратегию словарной работы. Понимание важности совершенствования языка переводов, с одной стороны, и недостаточное знание текстологических дисциплин, с другой стороны, актуализируют необходимость усиления интереса к исследованию стилистических приемов, если речь идет о литературном даровании переводчика.

Анализируя термины в целом, следует отметить, что фольклорные источники, с одной стороны, дают готовые формы языка, с другой – материал для создания фраз. Первый источник – это русские заимствования, второй – возможности самого языка в целом. Заимствования из других языков являются естественным процессом обогащения терминологии любого языка. Для народов Дагестана, у которых «вторым» родным языком стал русский, подобного рода терминология поступает из языка-реципиента. Таким образом, основным источником обогащения словарного фонда языка является русизм. Трудный объект орфографии, требующий соответствующих усилий, обнаруживает прикладной характер диалектной раздробленности национального языка.

Библиографический список

1. Исмаилова Э.И. К вопросу составления «Русско-рутульского терминологического словаря». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 8 (62): 123 – 125.
2. Исмаилова Э.И. *Русско-рутульский терминологический словарь*. Махачкала, 2020.
3. Маллаева-Магомедова С.Д. *Именная морфология агульского языка*. Махачкала, 2017.
4. Муталов Р.О., Юсупов Х.А. Образовательные ресурсы даргинского языка: электронный словарь. *Образовательные технологии и общество*. 2017; Т. 20, № 2: 310 – 322.
5. Шихалиева С. Х. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.

References

1. Ismailova `E.I. K voprosu sostavleniya «Russko-rutul'skogo terminologicheskogo slovarya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 8 (62): 123 – 125.
2. Ismailova `E.I. *Russko-rutul'skij terminologicheskij slovar'*. Mahachkala, 2020.
3. Mallaeva-Magomedova S.D. *Imennaya morfologiya agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 2017.
4. Mutalov R.O., Yusupov H.A. Obrazovatel'nye resursy darginskogo yazyka: `elektronnyj slovar'. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2017; T. 20, № 2: 310 – 322.
5. Shihalieva S. H. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. Shihalieva S.H. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.

Статья поступила в редакцию 13.03.21

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 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-406-408

Amirkhanova G.A., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: gulnara89amirhanova@gmail.com*
Salyakhova Z.I., *Doctor of Sciences (Philology), Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: s.zuhra@hotmail.com*

ANGLICISMS IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLICAN NEWSPAPER "BASHKORTOSTAN"). Questions related to the study of Anglicisms as one of the most significant groups among the entire borrowed vocabulary of the Bashkir language, in linguistics, are poorly studied. The need for linguistic data analysis of lexical units in terms of their use in journalism due to the fact that newspaper and magazine style is one of the first that introduces new concepts, further contributing to the gradual replenishment of the vocabulary. It is thanks to the language of journalism (mass media, radio and television, the Internet) that new lexemes penetrate into a particular language world. The study of the language material drawn from the pages of the republican publications in "Bashkortostan" allows to identify thematic groups of Anglicisms from the fields of computer technology and the Internet; sports; economics, finance and trade; socio-political sphere; human professional activity; medicine; music; food industry, which are actively used by the authors of newspaper genres. Anglicisms – names of buildings, structures, premises, concepts of fashion and cosmetics, as well as household goods are used in the newspaper and magazine genre much less often.

Key words: **borrowings, lexemes, Anglicisms, journalism, newspaper and magazine style, mass media, radio, television, internet.**

Г.А. Амирханова, *аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: gulnara89amirhanova@gmail.com*
З.И. Саляхова, *д-р филол. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: s.zuhra@hotmail.com*

АНГЛИЦИЗМЫ В ЯЗЫКЕ СМИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «БАШКОРТОСТАН»)

Вопросы, связанные с исследованием англицизмов как одной из значимых групп среди всей заимствованной лексики башкирского языка, в лингвистике, можно сказать, практически не изучены. Необходимость языкового анализа данных лексических единиц в плане использования их в публицистике объясняется тем, что именно газетно-журнальный стиль одним из первых знакомит читателей с новыми понятиями, способствуя постепенному дальнейшему пополнению словарного состава языка этими новыми лексическими единицами. Именно благодаря языку публицистики (средств массовой информации, радио и телевидения, Интернета) новые лексемы проникают в тот или иной языковой мир. Исследование языкового материала, почерпнутого со страниц республиканского издания «Башкортостан», позволило выделить тематические группы англицизмов из областей компьютерной техники и Интернета; спорта; экономики, финансов и торговли; общественно-политической сферы; профессиональной деятельности человека; медицины; музыки; пищевой отрасли, которые активно используются авторами газетных жанров. Англицизмы – наименования строений, сооружений, помещений, понятия моды и косметики, а также бытовых товаров используются в газетно-журнальном жанре намного реже.

Ключевые слова: **заимствования, лексемы, англицизмы, публицистика, газетно-журнальный стиль, средства массовой информации, радио, телевидение, Интернет.**

Последнее столетие, особенно период конца XX – начала XXI века, характеризуется постоянными радикальными переменами в жизни общества. Широкие преобразования как в сфере духовной жизни народов, так и в области материальных благ, в первую очередь находят свое отражение в языке. Благодаря многосторонним взаимоотношениям людей в языке появляются новые слова – неологизмы. Взаимовлияние, взаимопроникновение языков отчетливо ощущается и на примере башкирского языка в плане изменения его словарного состава. Новые лексемы, проникая в язык из различных сфер, помогают не только назвать явления, предметы, но и определяют межъязыковые направления, отношения.

Следует отметить, что пласт лексики башкирского языка, заимствованной из русского, изучен довольно основательно. Западноевропейские заимствования же, в том числе и англицизмы, являющиеся объектом нашего исследования, до настоящего времени требуют основательного рассмотрения, несмотря на то, что в данной области были предприняты некоторые попытки, в частности в трудах Э.Ф. Ишбердина [1], К.З. Закирьянова [2], Г.Г. Кагарманова [3], а также в работах последних лет – в диссертационном исследовании Ф.Р. Фатхуллиной [4] и в отдельных статьях Э.С. Гафаровой [5; 6] и Г.М. Ждановой [7]. В условиях активного пополнения словарного состава башкирского языка английскими заимствованиями необходимость изучения степени использования англицизмов в республиканских изданиях массовой печати еще более возрастает, чем обусловливается актуальность данной статьи.

Источником исследования послужили публицистические статьи, опубликованные на страницах республиканской газеты «Башкортостан». Материалы публицистики являются самым главным каналом проникновения новых слов в лексическую систему любого языка. Язык газетно-журнального стиля имеет широкие универсальные возможности в передаче всех новостей во всех сферах жизни. Именно благодаря ему, языку средств массовой информации, радио и телевидения, Интернета, в основном осуществляется первое знакомство с новыми понятиями, их определением и этимологическими особенностями, а также оказывается содействие в постепенном включении новых лексических единиц в повседневную жизнь общества. Дальнейшее сохранение в языковом лексиконе новых лексем также осуществляется за счет средств массовой информации.

Что касается неологизмов башкирского языка, появившихся в лексиконе благодаря языку публицистики, большую часть этой группы лексических единиц составляют англицизмы. Анализ языка одного из основных средств периодической печати Республики Башкортостан, издающихся на башкирском языке, газеты «Башҡортостан» («Башкортостан»), позволил выделить следующие тематические группы англицизмов:

1. Понятия в области компьютерной техники и интернета составляют наибольшую часть заимствований из английского языка: *Бынан тыш,* ***смартфондар*** *өсөн «Алға» мобиль ҡушымтаһы ғәмәлә индерелгән* (09 февраль 2021 йыл). *Быйыл башҡорт теле һәм әҙәбиәте буйынса XXXV төбәк-ара олимпиада* ***онлайн*** *рәүештә –* ***интернет*** *селтәрендә үткәрелә* (21 ғинуар 2021 йыл). *Радий Хәбиров тәкдим иткән «Юғарыға ос!» мәғариф проекты «Иркен һөйләш!», «****Интерактив*** *башҡортса», «Спорт менән дуҫ бул», «Шахмат уйнарға өйрән!» һәм «Сәләмәт йылмайыу»* ***модулдәренән*** *тора* (15 февраль 2021 йыл). *Мин федераль* ***видеоселекторҙар*** *ваҡытында ҡайһы бер хакимиәттәрҙең башлыҡтарын яныма ултыртасаҡмын* (15 февраль 2021 йыл). ***Федераль һәм республика ҡаҙналары иҫәбенә беҙҙә «Башҡортостан кванториумдары» мобиль технопарктары эшләй башланы*** (14 февраль 2021 йыл). *Бер аҙна эсендә балалар* ***3Д-принтерҙа*** *баҫтырыу өсөн* ***3Д-моделдәр*** *эшләргә, Ардуино* ***микроконтроллеры*** *нигеҙендә конструкцияларға, программа төҙөргә өйрәнгән.* ***Scratch*** *программалау телендә уйындар эшләгәндәр,* ***квадрокоптерҙы*** *автономлы осоуға программалаштырғандар һәм башҡа ҡыҙыҡлы ғәмәлдәргә төшөнгәндәр... Тәүге көндә үк белгестәр ...* ***VR-квест*** *үткәргән,* ***интерактив*** *уйындарҙа көс һынашырға өйрәткән* (14 февраль 2021 йыл). ***Сканер*** *һынылышлы һүрәттәрҙе турайтыу технологияһына эйә, тиҙ һәм сифатлы итеп медицина документтарын ҡағыҙ форматтан* ***электрон*** *вариантҡа күсереү мөмкинлеген бирә...* ***Fujitsu ScanSnap SV600 ҡоролмаһы барлыҡ заман талаптарына яуап бирә*** (13 февраль 2021 йыл). *Милек йәһәтенән ярҙам итеү саралары буйынса* ***вебинар*** *үтәсәк* (12 февраль 2021 йыл). ... *«Рәсәй* ***экспорт үҙәге» платформаһында*** *һәм «Made in Russia»* ***порталында*** *урынлаштырыу өсөн материалдар һәм видеояҙмалар әҙерләнә* (12 февраль 2021 йыл). *«Һаулыҡ һаҡлау өлкәһендәге берҙәм дәүләт мәғлүмәт системаһы нигеҙендә һаулыҡ һаҡлауҙа берҙәм һанлы контур булдырыу» проекты сиктәрендә 122 медицина ойошмаһына фельдшерҙар өсөн* ***ноутбуктар***, *планшет* ***компьютерҙары*** *һәм мәғлүмәт һаҡлау саралары һатып алына* (12 февраль 2021 йыл). ***Веб-сайт*** *ҡыҫҡаса «БашҡортСофт» тип атала: https://bashkortsoft.ru/* (8 декабрь 2021 йыл). *Ҡыҙҙар* ***компьютерҙы*** *асып, беҙҙең алдағы шарттарҙы ҡараны... һәм шыш-пыш ҡына итеп* ***мониторға*** *ымлаша башланы* (03 июль 2019 йыл). *Уларҙы юл хаҡын контактһыҙ түләү системаһы –* ***валидаторҙар*** *менән йыһазландырабыҙ* (09 февраль 2021 йыл). *Олимпиаданың яҙма эштәре – «Туған тел донъяһы»* ***порталында***, *телдән башҡарылаҫаҡ эштәр* ***Zoom платформаһында*** *ойоштороласаҡ. Еңеүселәрҙең исемдәре 23 ғинуарҙа сәғәт 12-лә* ***YouTub****е каналындағы «Мир родного языка» төркөмөндә иғлан ителәсәк* (22 ғинуар 2021 йыл).

2. Лексика в области спорта и туризма: *Бында ул спортсылар менән осрашты,* ***бокс*** *бирсәткәһе,* ***волейбол*** *һәм* ***баскетбол*** *туптары,* ***спорт*** *формаһы ише яңы спорт инвентарҙәре тапшырҙы. Бында ла* ***бокс*** *менән шөғөлләнәү өсөн спорт инвентарҙәре тапшырылды, шулай уҡ коллективҡа* ***бокс рингы*** *алыу өсөн сертификат бирелде* (06 февраль 2021 йыл). *Тағы интеллектуаль масс-старт, ҡатын-ҡыҙҙар һәм ирҙәр* ***спринты***, ***микс, микст***, *команда эстафетаһы буйынса өҫтәмә комплект миҙалдар 14 февралдә уйнатыла* (03 февраль 2021 йыл). *Бында теннис корты,* ***мини-гольф***, *«городки»,* ***волейбол*** *майҙансығы,* ***футбол*** *майҙаны бар, шулай уҡ прокатҡа велосипед,* ***квадроцикл*** *һәм роликлы коньки алырға мөмкин... Ҡышҡы осорҙа ла күңелле ял шарттары тәкдим ителәр: конькйҙа һәм саңғыла шыуыу,* ***сноубордта*** *һәм ҡарғыҙҙарҙа йөрөү... Бында ҡунаҡтар кино-концерт залында, күргәҙмәләр, шифахана тарихы музейында, китапханала,* ***лазер*** *тирында була ала, шулай уҡ караоке менән шөғөлләнеү,* ***боулинг****, бильярд һәм өҫтәл уйындары менән мауығыу мөмкинлегее бирелә* (17 сентябрь 2019 йыл). *Ошо көндәрҙә үткән «Ҙур* ***хоккей****» уйындары ла тап ошо хаҡта һөйләй (24 ғинуар 2021 йыл). Беренсе көндә командалар төркөмдәрҙә ярышһа, икенсе көндә* ***плей-оффҡа*** *сыҡҡандар үҙ-ара көс һынашты* (18 сентябрь 2020 йыл). *Әйткәндәй,* ***регби*** *республикабыҙҙа нығлап «тамыр йәймәгән» әле* (18 сентябрь 2020 йыл). *Дмитрий Кустиков 100 метр араһыҡҡа* ***баттерфляй*** *йөҙөүҙә бронза миҙалға лайыҡ булды* (20 ноябрь 2020 йыл). *Рәсәйҙә спорттың һыу төрҙәре ассоциацияһы башлығы, синхрон йөҙөү, һыуға һикереү һәм һыу* ***полоһы*** *федерацияһы президенты Алексей Власенко Өфөлә йөҙөү буйынса донъя* ***чемпионатының*** *бер этабын үткәрергә тәкдим итте* (11 октябрь 2020 йыл). *Быйыл республика ғранттарын тәүге 100 ауыл* ***тренеры*** *алды* (11 октябрь 2020 йыл). *Мәктәп уҡыусылары велосипед, кросс, саңғы ярыштарында ла һынатмай* (25 февраль 2020 йыл).

3. Лексика в области экономики, финансов, торговли: *Быйыл республика* ***ғранттарын*** *тәүге 100 ауыл тренеры алды* (11 октябрь 2020 йыл). *Уның 17,7 миллиард һумы – федераль аҡса, ҡалған 8,5 миллиарды – республика* ***бюджетынан*** (15 февраль 2021 йыл). *Илшат Тажетдинов белдереүенсә, былтырғы йылдың декабренән алып федераль* ***субсидиялар*** *һәм башҡа бюджет-ара* ***трансферҙар*** *өсөн 2021-2023 йылға тиклем 35,5 миллиард һумлыҡ килешеү һәм өҫтәмә килешеүҙәр төҙөлгән* (15 февраль 2021 йыл). *Проект инициаторына ҡала ситенән бер нисә буш* ***инвестиция*** *майҙандары тәкдим ителде* (12 февраль 2021 йыл). *Әле иҫке машина* ***трейд-инға*** *тапшырылмаған, төплө диагностика үтмәгән* (3 июль 2019 йыл). *Ул ташыуҙы* ***коммерция*** *нигеҙендә башҡарған ойошмалар менән шәхси эшҡыуарҙарға ҡағыла* (18 декабрь 2020 йыл). *Яңыртылған* ***прайс-лист*** *әҙер* (29 июль 2019 йыл). *Ҡала хужалығында энергетика* ***менеджменты*** *системаһын ғәмәлгә индереү буйынса Нефтекама тәжрибәһе этаплап бөтә республикала таратыла* (21 ғинуар 2020 йыл). *Ишек төбөнән үк мөләйем йылмайып ҡаршылаған ҡыҙҙар шунда уҡ* ***менеджер*** *яныһына оҙатты, уныһы үҙ сиратында сәй, ҡәһүә тәкдим итте* (3 июль 2019 йыл). *Хәҙер рәхәт бит, машина һатҡан рәсми* ***дилерҙың*** *сайтына инәһең дә, кеҫәңә ҡарап, автомобилдең конфигурацияһын һайлайһың, аҙаҡ шунда уҡ булған кредит* ***калькуляторы*** *ярҙамында иҫәплә тә сығараһың* (3 июль 2019 йыл). *Яңы закон Рәсәй һәм сит ил эсемлектәренә* ***акциздарҙы*** *тиҙләй һәм һалым ставкаһын арттыра* (30 сентябрь 2019 йыл). *Ошо көндәрҙә* ***арбитраж*** *суд дәғүәне ҡарауҙы тамамланы* (06 декабрь 2020 йыл). ***Brand Finance консалтинг*** *ойошмаһы 2019 йылда Рәсәйҙә 50 ин ҡиммәтле* ***бренд*** *теҙмәһен баҫтырҙы* (06 июль 2019 йыл). ***Капитал*** *тик тороуҙы яратмай* (13 сентябрь 2019 йыл). *Ул бындағы күп алдынғы* ***корпорацияларҙың*** *эшселәрен уҡыта* (28 август 2019 йыл). *Ә ҡатын-ҡыҙ өсөн* ***шопинг*** *– донъялағы ин ҡыҙыҡ шөғөл* (22 май 2020 йыл). *Бәләкәй өҫтәлдә минең* ***бестселлерҙарҙың*** *береһе ята* (28 август 2019 йыл).

4. Общественно-политическая лексика: *Рәсәй спорт көрәше федерацияһының беренсе* ***вице-президенты*** *Георгий Брюсов белдереүенсә, 2019 йыл һөҙөмтәләре буйынса Башҡортостан илдең спорт һөйөүсән төбәге тип танылған* (11 октябрь 2020 йыл). *Бынан тыш,* ***вице-премьер*** *Борис Беляев менән Рәсәйҙең спорт көрәше федерацияһы президенты Михаил Мамиашвили 2021 йылда Өфөлә йәштәр араһында спорт көрәше буйынса донъя беренселәре үткәреү тураһындағы контрактҡа ҡул ҡуйҙы* (11 октябрь 2020 йыл). ***Вице-премьер*** *Азат Бадранов Көньяҡ Уралға эш сәфәре менән килде* (06 февраль 2021 йыл). ***Митингтан*** *һуң юнармеецтар өсөн «Рәсәй Федерацияһының дәүләт символдары» тип аталған* ***парламент*** *дәресе үткәрелде* (22 август 2020 йыл).

5. Лексика в области профессиональной деятельности человека: *Коронавирус инфекцияһын иҫкәртеү һәм төбәктәге хәлде контролдә тотоу маҡсатында Баймаҡ районы хакимиәтендә* ***брифинг*** *үткәрелә башланы* (04 апрель 2020 йыл). *Айнур етәкселегендә БДУ-ны Стәрлетамаҡ филиалында Төрөк-****дебат*** *дискуссия майҙансығы ойошторола, унда студенттар башҡорт, татар, сыуаш телдәрендә* ***дебат*** *уйындарында ҡатнашалар* (19 ғинуар 2021йыл). *«Хеҙмәт етештереүсәнлегее һәм мәшғүллеккә ярҙам» милли проектына ярашлы, һаҡсыл етештереү нигеҙҙәре буйынса сираттағы белем биреү* ***тренингы*** *үтте* (27 август 2019 йыл). *Ер участкаһы алғас, уны* ***кадастр*** *иҫәбенә ҡуйыу һәм сауҙа процедураһын үткәреү мотлаҡ* (12 февраль 2021 йыл). *«****Фермер*** *мәктәбе»ндә уҡыйҙар* (11 февраль 2021 йыл). *Башҡортостан Ауыл хужалығы министрлығы һәм Башҡортостан дәүләт аграр университеты менән берлектә эшҡыуарлыҡты үҫтереү көсө менән яңы башлаған, аграр секторҙа мәшғүл буласаҡ эшҡыуарҙарҙы уҡыта һәм кәсеп алып барғандарға* ***квалификацияһын*** *үҫтереүгә ярҙам итәсәк тыңлаусыларҙы һайлап алған* (11 февраль 2021 йыл). *Башҡортостанда 22 кеше «Етештереү* ***лидерҙары****» программаһы буйынса һөҙөмтәлелекте арттырыу өсөн комплекслы күнегеүҙәрҙе үҙләштерә башланы* (09 февраль 2021 йыл). *Мин ҡыуанам, ул: «Ваҡытынан алда шатланһың тор,* ***кастинг*** *әле кинола төшөүҙе аңлатмай», – тине* (31 ғинуар 2020 йыл). ***Аудит*** *кәрәк һәм суд тикшереүенән яуаптар алырға тейешбеҙ* (30 сентябрь 2020 йыл). *Бик күптәр* ***риэлтор*** *булып китә алмай* (11 декабрь 2020 йыл). *Башҡортостан Башлығы Радий Хәбиров ТАСС-тың махсус проектына ярашлы ҙур* ***интервью*** *бирҙе* (28 август 2020 йыл). *Сарала илдәге беренсе QR-Конституцияның* ***презентацияһы*** *булды* (04 декабрь 2020 йыл).

6. Лексика в области медицины: *Ә февраль айында бында тәүге тапҡыр пациенттың йөрәгенә электр* ***кардиостимуляторы*** *ҡуйыу буйынса операция эшләнгән* (7 июль 2020 йыл). *Беҙгә Йәштәр сәйәсәте һәм спорт министрлығы инвалидтарҙы реабилитациялау һәм* ***абилитация*** *буйынса шәхси программаларҙы ебәреп тора* (04 декабрь 2019 йыл). ***Анестезия*** *һәм ингаляция ысулдарын да үҙ эсенә алған ҡорамал бәләкәстәрҙе һауыҡтырыуҙа ҙур ярҙамсы буласаҡ* (10 сентябрь 2020 йыл). *Каротинды электән уҡ тәбиғи* ***антибиотик*** *тип йөрөтәләр, ә К витамины ҡан ойошоусанлығын яҡшырта* (27 октябрь 2020 йыл). ***Аппендицитты антибиотиктар*** *менән дауалап булмай: әгәр диагноз дөрөҫ ҡуйылған икән, операция яһарға кәрәк* (03 август 2020 йыл). *Уларҙың ҡандағы концентрацияһына ҡарап, COVID-19 менән сирле пациент* ***интенсив*** *терапия бүлегендә тәүге көн ятҡанда уҡ артабан хәлдең нисек булырын, кешенең йүнәлерен йәки сирҙең насар тамамланырын күҙаллап була, ти белгестәр. Әлегее ваҡытта өҫтәмә тикшереневҙәр талап ителә, әммә беҙ асыҡлаған* ***биомаркерҙарға*** *тулыһынса ышанабыҙ* (08 сентябрь 2020 йыл). *Тикшеренеүселәр уның организмға* ***пребиотик*** *кеүек тәьҫир итеүен билдәләп, аҙыҡ эшкәртеү өсөн кәрәкле бактерияларҙы арттырыуын асыҡлаған* (04 февраль 2021 йыл). *Был төркөмгә ҡарағандар башҡаларға ҡарағанда йышыраҡ һалҡын тейҙерә, йоғошло сирҙәр һәм* ***гайморит*** *уларҙы һағалап ҡына тора* (04 август 2020 йыл). *Рәсәйҙә* ***Даун*** *синдромлы кеше һаны күбәйеүе билдәләнде* (15 август 2019 йыл). *Учалы район дауаханаһында ҡатын-ҡыҙҙар өсөн үтә әһәмиәтле булған* ***маммограф*** *та бар хәҙер* (16 июнь 2020 йыл). *Яңыраҡ 52 йәшлек ҡатын эйәгенә* ***ботокс*** *уколы ҡаҙатып ҡазаланғайны* (07 сентябрь 2020 йыл). *Республика етәкселәре менән «Вера»* ***хоспистарға*** *ярҙам фондын ойоштороусы, Мәскәү күп профилле паллиатив ярҙам үҙәге директоры, «Хәстәр төбәге» проектын булдырған Нюта Федермессер аралашты* (28 август 2020 йыл).

7. Наименования строений, сооружений, помещений: *Бөгөн Өфөләге «Торатау»* ***конгресс-холында*** *V «Конституция-2020: асыҡ власть эволюцияһы» Дөйөм Рәсәй юридик форумы үтә* (04 декабрь 2020 йыл). *Өфөләге «Тинькофф Холл» күңел асыу* ***комплексы*** *эргәһендә яңы йорттар барлыҡҡа киләсәк* (04 февраль 2021 йыл). *Йәнең телләгән банктың хеҙмәткәре шунда ултыра, «һә» тигәнсә һиңә ғариза төҙөп бирә һәм уны банктың үҙәк* ***офисына*** *ебәрә һала* (3 июль 2019 йыл). *Төп ярыш Өфөләге асыҡ спорт майҙансыҡтарында ойошторо-*

ла: ...Октябрь районында – М. Ғафури исемендәге мәҙәниәт һәм ял ***паркында***, *Орджоникидзе районында – «Биатлон» спорт-һауыҡтырыу* ***комплексында***, *Совет районында – «Урмансылар»* ***паркында*** (11 февраль 2021 йыл).

8. Лексика в области пищевой отрасли: *Артабан кластерҙар ярҙамында һөт* ***пастеризацияға*** *оҙатыласаҡ* (18 август 2020 йыл). *Ә бына 1964–1984 йылдарҙа тыуғандар, социологтар телендә, Х йәки «****пепси*** *быуыны»* (18 август 2020 йыл). *Бында эсемлектәр һәм* ***попкорн*** *йыйылмаһын 100 һумға һатып алырға мөмкин* (30 ғинуар 2021 йыл). *Манный ярмаһынан* ***пудинг*** *һәр кемгеҙгә оҡшар* (19 ғинуар 2020). *Тағы спорттың ишеү төрҙәре өсөн күп функциялы мәктәбе бинаһы,* ***барбекю*** *зонаһы һәм күнекмәләр өсөн спорт пирсы асыласаҡ* (27 август 2020 йыл). *Баш ҡалала ул уҡыған һәм билдәле төнгө клубтарҙың береһендә* ***бармен*** *булып эшләгән* (20 август 2020 йыл). *Эшкәртелгән ит аҙыҡтары: сосиска,* ***бекон****, колбаса, ветчина һ.б.* (10 декабрь 2020 йыл). *Ҡара бесәйгә «****Вискас****» алдым да, ҡаршыһына сүгәләнем* (26 февраль 2020 йыл). *Байлыҡ булғас, яҡшы* ***виски***, *коньяк эсә башланым, алкоголгә кокаин һалып бутаным* (09 ғинуар 2020 йыл). *1 ғинуарҙан араҡы, коньяк,* ***бренди*** *һәм башҡа иҫерткес эсемлектәрҙең минималь хаҡы арта* (22 декабрь 2019 йыл).

9. Лексика в области музыки: *Радмир Исмәғилев менән электән таныш инек, ул* ***битбокс*** *менән шөғөлләнә торғайны* (23 апрель 2019 йыл). *Робертты* ***брейк-данска*** *атаһы Салауат Алтынбай улы өйрәтте* (18 декабрь 2020 йыл). *Мин һеҙгә хәҙер «Despasito» йырының кавер вариантын тыңлатам* (09 октябрь 2020 йыл). *Билдәле* ***рэп*** *йырсыһы Тимати былтыр үҙенең 35 йәшлек юбилейын, дуҫтарын йыйып, Монте-Карлола үткәргәйне* (16 август 2019 йыл).

10. Лексика в области моды и косметики: *Ҡайҙалыр –* ***пирсинг****, ҡайһылыр мәктәптә сәстәрҙе төрлө төҫтәргә буярға ярамай* (10 август 2019 йыл). *Ҡара куртка, аҡ футболка, зәңгәр* ***джинс*** *салбар кейгән* (21 октябрь 2019 йыл).

11. Лексика в области бытовых товаров: *Кер йыуыу өсөн ҡулланылған* ***кондиционерҙы*** *ярты ҡапҡас ҡойоп алығыҙ һәм 500 мл һыу менән ҡатнаштырығыҙ* (18 декабрь 2020 йыл). *Яғыулыҡлы* ***канистраны*** *салонда йөрөтөргә яраймы?* (18 декабрь 2020 йыл). *Шуныһын да онотмағыҙ: әгәр* ***пластик*** *йәки* ***полиэтилен*** *шешә менән заправкаға барһағыҙ, һеҙгә яғыулыҡ ҡоймаясаҡтар* (18 декабрь 2020 йыл).

Следует отметить, что некоторые понятия используются в газете в том же виде, в каком они бытуют в английском языке: *Был хаҡтағы мәҡәләләр* ***Critical Care Explorations*** *журналында донъя күргән* (08 сентябрь 2020 йыл). *Был хаҡта* ***Sky News*** *телеканалы Оборона фәне һәм техникаһы лабораторияһына* ***(DSTL)*** *һылтанып хәбәр итә* (08 сентябрь 2020 йыл). *Беҙ бында махсус* ***Jet*** *технологияһын ҡулландыҡ* (07 февраль 2020 йыл). ***Brand Finance консалтинг*** *ойошмаһы 2019 йылда Рәсәйҙә 50 иң ҡиммәтле* ***бренд*** *теҙмәһен баҫтырҙы* (06 июль 2019 йыл). *Олимпиаданың яҙма эштәре – «Туған тел донъяһы»* ***порталында***, *телдән башҡарыласаҡ эштәр* ***Zoom платформаһында*** *ойошторолласаҡ. Еңеүселәрҙең исемдәре 23 ғинуарҙа сәғәт 12-лә* ***YouTub****е каналындағы «Мир родного языка» төркөмөндә иғлан ителәсәк* (22 ғинуар 2021 йыл). ***Fujitsu ScanSnap SV600 ҡоролмаһы барлыҡ заман талаптарына яуап бирә*** (13 февраль 2021 йыл).

Таким образом, анализ публицистических статей, опубликованных на страницах республиканской газеты «Башкортостан», показал, что наиболее употребительными в языке публицистики являются англицизмы в области компьютерной техники и Интернета; спорта; экономики, финансов и торговли; общественно-политической сферы; профессиональной деятельности человека; медицины; музыки; пищевой отрасли. Англицизмы – наименования строений, сооружений, помещений, понятия моды и косметики, а также бытовых товаров используются в газетно-журнальном жанре намного реже.

Библиографический список

1. Закирьянов К.З. *Двуязычие и интерференция:* учебное пособие. Уфа, 1984.
2. Ишбердин Э.Ф. *Историческое развитие лексики башкирского языка.* Москва: Наука, 1986.
3. Ҡаһарманов Ғ.Ғ. *Башҡорт теленең лексикаһы һәм терминологияһы.* Стәрлетамаҡ: СДПИ, 2002.
4. Фатхуллина Ф.Р. Новые слова в современном башкирском языке: конец XX – начало XXI вв. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
5. Гафарова Э.С. Английские заимствования в башкирских газетах и журналах (на примере материала из СМИ). *Гуманитарные научные исследования.* 2012; № 9. Available at: http://human.snauka.ru/2012/09/1642
6. Гафарова Э.С. Употребление англицизмов в башкирском языке (на примере материала из СМИ). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi
7. Жданова Г.М. *Англицизмы в системе башкирского языка.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226847

References

1. Zakir'yanov K.Z. *Dvuyazychie i interferenciya:* uchebnoe posobie. Ufa, 1984.
2. Ishberdin `E.F. *Istoricheskoe razvitie leksiki bashkirskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1986.
3. Ҡaharmanov F.F. *Bashҡort telenең leksikahy hәm terminologiyahy.* Stərletamaҡ: SDPI, 2002.
4. Fathullina F.R. Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke: konec XX – nachalo XXI vv. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
5. Gafarova `E.S. Anglijskie zaimstvovaniya v bashkirskih gazetah i zhurnalah (na primere materiala iz SMI). *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2012; № 9. Available at: http://human.snauka.ru/2012/09/1642
6. Gafarova `E.S. Upotreblenie anglicizmov v bashkirskom yazyke (na primere materiala iz SMI). *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi
7. Zhdanova G.M. *Anglicizmy v sisteme bashkirskogo yazyka.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226847

Статья поступила в редакцию 18.02.21

УДК 811; 811.511.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-408-411

Andreeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: churajevo@list.ru
Khudobina O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: olga_hdb@mail.ru
Moldanova T.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: moldanowatatjana@yandex.ru
Shijanova A.A., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: syazia@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF COLOUR TERMS IN MARI AND KHANTY RIDDLES. The article is a study of color words in the Mari and Khanty riddles, an ancient genre of folklore, which reflects not only the modern state of the language, but, possibly, has preserved outdated or rarely used color names. The aim of this work is a comparative analysis of color words in the Mari and Khanty riddles. The scientific novelty of the study consists in contrastive analysis of Mari and Khanty riddles containing color words within the framework of semantic and cultural approaches. The findings of the research show both semantic similarities (for example, in riddles about a hare, fire, mushrooms, rays of the sun), and national-cultural differences between the Mari and Khanty pictures of the world, implemented in the text of riddles (for example, in riddles about a bear, moon, sun, birch).

Key words: **color terms, Mari language, Khanty language, riddle, color names, comparative analysis, semantics.**

Л.А. Андреева, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: churajevo@list.ru*
О.Ф. Худобина, *канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru*
Т.А. Молданова, *канд. ист. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,*
E-mail: moldanowatatjana@yandex.ru
А.А. Шиянова, *канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр., Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск,*
E-mail: syazia@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В МАРИЙСКИХ И ХАНТЫЙСКИХ ЗАГАДКАХ

Статья посвящена исследованию цветовой лексики на материале марийских и хантыйских загадок – древнего жанра фольклора, который отражает не только современное состояние языка, но, возможно, сохранил устаревшие или редко используемые колоронимы. Целью данной работы является сопоставительный анализ лексики со значением цвета в марийских и хантыйских загадках. Научная новизна работы заключается в том, что впервые проводится сопоставительный анализ загадок, содержащих цветовую лексику, на материале марийского и хантыйского языков в рамках семантического и культурологического подходов. Полученные результаты показали как семантические сходства (например, в загадках про зайца, огонь, грибы, лучи солнца), так и национально-культурные отличия марийской и хантыйской картин мира, реализованных в тексте загадок (например, в загадках про медведя, луну, солнце, березу).

Ключевые слова: **цветовая лексика, марийский язык, хантыйский язык, загадка, колороним, сопоставительный анализ, семантика.**

Цвет – одно из увлекательных и сложнейших понятий, не зря представители многих наук, начиная с Аристотеля, пытаются разгадать загадку цвета. В современном языкознании сформировалось отдельное направление «лингвистика цвета», в рамках которого проводятся исследования в когнитивном, психолингвистическом, лингвокультурологическом, сопоставительном и других аспектах. Цвет связан как с индивидуальной, так и национальной картиной мира. С одной стороны, каждый человек может воспринимать окружающий мир и цвет по-разному. С другой стороны, цветовые представления формируются у человека в результате его жизненного опыта, связаны с его принадлежностью к определенной культуре, с географическим положением и историческим происхождением. Передача информации о цвете объекта происходит путем использования средств цветовой лексики, которая существует в том или ином языке. Настоящая работа выполнена в рамках контрастивной лингвистики на материале загадок – одного из самых древних жанров фольклора, который, по нашему предположению, содержит не только распространенные в настоящее время цветообозначения, но и может сохранить устаревшие или редко используемые колоронимы.

Предыдущие наши работы были посвящены исследованию семантики и культурологической специфики цветообозначений в хантыйских загадках [1 – 2], а также семантическому и сопоставительному анализу цветообозначений в хантыйских, мансийских и русских загадках [3]. В марийском языке цветовая лексика была изучена на материале песен и сказок [4 – 5], на материале загадок отдельных исследований на данный момент не выявлено. Таким образом, научная новизна работы заключается не только в выявлении и определении семантики цветовой лексики в марийских загадках, но и в проведении семантического и сопоставительного анализа цветообозначений на материале загадок в марийском и хантыйском языках. Актуальность исследования определяется неиссякаемым интересом в современной лингвистике к сопоставительному анализу языков, при котором раскрывается своеобразный код изучаемых лингвокультур; малоизученностью категории цвета в исследуемых языках, а также отсутствием работ сопоставительного характера по лингвистике цвета на материале загадок в марийском и хантыйском языках. Кроме того, выявление сходства и различий в семантике цвета родственных языков важно для конструирования национальной картины мира. Как отмечают исследователи, «цветовые концепты разных языков (…) обладают выраженной этнокультурной спецификой даже в случае общих корней, общего происхождения» [6, с. 13].

Целью данной работы является сопоставительный анализ цветовой лексики в марийских и хантыйских загадках, что позволит выявить национально-культурную специфику марийской и хантыйской картин мира, представленных в контексте загадок. Задачи исследования: выявить марийские и хантыйские загадки, содержащие в своём тексте цветовую лексику; провести сопоставительный анализ и выявить сходства и различия в семантике цветовой лексики.

При написании работы использовались следующие методы исследования: описательный, сопоставительный, элементы структурно-семантического анализа на фактическом материале родственных языков, компонентный анализ, метод количественных подсчетов. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования при чтении курсов по языковой картине мира финно-угорских народов, сопоставительной лингвокультурологии, этнолингвистике, при изучении проблем межкультурной коммуникации.

Эмпирической базой для данной статьи послужили 423 марийских и 67 хантыйских загадок, содержащих цветовую лексику, отобранных методом сплошной выборки из сборников загадок [7 – 9]. Выявленные загадки были сгруппированы по цветам.

В марийских загадках выявлены следующие колоронимы: *ошо* ‘белый’ (117), *шеме* ‘черный’ (103), *йошкарге/якшаргы* ‘красный’ (61), *ший* ‘серебряный’ (52), *ужарге* ‘зеленый’ (33), *шӧртньӧ* ‘золотой’ (15), *канде/пелганде/кловой* ‘голубой, синий’ (11), *сур* ‘серый’ (7), *саре/нарынче* ‘желтый’ (6), *ола* ‘пестрый’ (5) и другие, которые зафиксированы в не более чем трех примерах: *ола-вула* ‘пестрый’, *какарге* ‘посинелый, посиневший’, *шун* ‘коричневый’, *ал* ‘алый’, *шара* ‘белый, светлый’, *кӱляш* ‘белый’, *тор* ‘гнедой’, *чувар/чаварш* ‘серый’, *кӧк* ‘сивый’ (всего в 13 загадках). Результаты частотности употребления колоронимов в марийских загадках представлены на рис. 1. Как показывает статистический анализ, в марийских загадках значительно преобладают три основных цвета: белый, черный и красный. Довольно частотным в марийских загадках является также серебряный. Кроме отмеченных выше колоронимов, в марийских загадках употребляется слово чевер, который в контексте передаёт значение красного цвета, например: *Пӧрт угылыштем чевер шовыч* ‘На углу дома красный платок’ (заря) [7, с. 79]; *Чевер мундыра мландым куча* ‘Красный клубок землей правит’ (солнце) [7, с. 30].



Рис. 1. Диаграмма частоты встречаемости колоронимов в марийских загадках

В хантыйских загадках выявлены следующие колоронимы: *вӯрты* ‘красный (рыжий, алый)’ (21), *нувы* ‘белый, светлый’ (13), *питы* ‘черный, темный’ (12), *сорни*, *сорнеӈ* ‘золотой’ (11), *щєл вух єӆэп* ‘серебряный’ (8), *вусты* ‘зеленый’ (1), *вӯщлэм* ‘желтый’ (1). Рис. 2 показывает частотность употребления цветовой лексики в хантыйских загадках. Как мы видим, в них преобладают черный, белый и красный, но, в отличие от данных по марийским загадкам, чаще всего встречается красный цвет (31%). Кроме них, высокочастотны колоронимы золотой и серебряный. В единичных случаях зафиксированы цветообозначения жёлтый и зелёный, что объясняется, скорее всего, более поздним образованием этих цветонаименований.

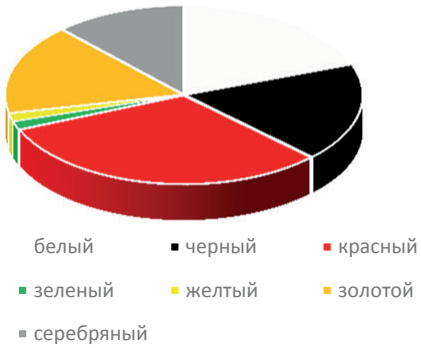


Рис. 2. Диаграмма частоты встречаемости колоронимов в хантыйских загадках

Кроме отмеченных выше колоронимов, в хантыйских загадках встречаются слова и выражения, которые имеют в контексте значение цвета, например: *кийартэм / кивартэм* ‘заиндевелый’ (в значении серого цвета при описании волка); *хишэм* ‘плесневелый’ (при описании цвета месяца); *лоӈщӈ пай / тӧлас пай* ‘снежный занос’ (передает белый цвет оленя); *хойми* ‘с углем’ (при описании черного цвета глаз) [2]. Рассмотрим более подробно семантику цветообозначений, встречающихся как в марийских, так и хантыйских загадках, в сопоставительном аспекте. Это колоронимы белый, черный, красный, золотой, серебряный, зеленый и желтый.

Цветовым приоритетом марийских загадок является белый цвет, ***ош(о)***, который употребляется в значениях «белый, светлый, блестящий» для передачи образов месяца, солнца и луны (*кок ош комбо* ‘два белых гуся’), светлого времени суток, дня; зимних природных явлений (снег, сосульки, мороз, метель, туман,

узоры на стеклах и т.д.), растений (белоствольная берёза, цветение черемухи, яблони, молодая липа, пшеница, картофель, капуста, лук, грибы), животных (заяц, гусь, сорока, грач), частей тела (мозг, зубы), предметов быта (чайник, бутыль, иголка, лампа, книга, стекло, печь, мельница), изделий из воска (свеча), продуктов питания (молоко, блины, яйца, сметана) и т.д.

В хантыйских загадках ***нуви*** ‘белый’ употребляется в значениях «светлый, белый, седой» для передачи образов месяца, светлого времени суток (дня), льда, заснеженного пня, зайца, горностая (*нуви сăхəп* ‘мужчина в белом сахе (шубе)) [8, с. 9].

В обоих языках при помощи колоронима «белый» передаются образы:

– месяца, луны. В марийском языке месяц – *ош алаша* ‘белый мерин’, также *ший сорла* ‘серебряный серп’, *йӱдым йошкаргын йӱла* ‘ночью горит огнем (букв.: красным)’, в хантыйском – белый кусок: *Пăтлам хотəн хотхəр хӯват нуви пӯл хăтəл* ‘В темном доме на полу белый кусок движется’ [9, с. 3];

– снега, заснеженного пня. В марийском снег – *ош портыш* ‘белый войлок’, *ош катырка* ‘белые кусочки’, *ош тӧшак* ‘белая перина’, *ош лыве* ‘белые бабочки’, *ош вынер* ‘белый холст’; в хантыйском – *Нуви ухəп ими шовəр пунэт тăхəл* ‘Седовласая старуха заячью шерсть разбрасывает’ (снег идет) [2]. В марийском – *Кенгежым чаравуйын шинча, телылан ош упшым упшалеш* ‘Летом без шапки, зимой – в белой шляпке’ (снег на пне) [7, с. 54], в хантыйском заснеженный пенёк – *Сэр вӧнт, мур вӧнт сăмăн нуви ухшамəң ими омəсəл* ‘Посреди дремучего леса женщина в белом платке сидит’ [9, с. 4];

– зайца. *Если в марийском языке заяц загадывается как ош мундыра пасу покшелне пӧрдалеш* ‘белый клубок посреди поля катается’, то в хантыйском – *ай нови поталыйэ унт хуват навəрəл* ‘маленький белый комочек по лесу скачет’ [2] и «с четырьмя ногами-руками мужичок в белом гусе (меховой шубе)»;

– дня (светлого времени суток). В обоих языках загадки о дне и ночи основываются на цветовой оппозиции «белый» – «черный». В хантыйских загадках они метафорично передаются через образы белой и черной ткани: *Нуви сухəл ӆăрпийəл, питы сухəл йувəрщийəл* ‘Белая ткань расстилается, чёрная ткань сворачивается’ [9, с. 14]. В марийских загадках день и ночь образно представлены как белая – чёрная корова, черный бык – белая овца: *Шем ӱшкыж ден ош шорык ӧргедылыт* ‘Чёрный бык с белой овцой бодается’ [7, с. 75]. Кроме этого, в марийских загадках ночь представлена без оппозиции ко дню в образе черной коровы, черного сукна, черной птицы с черными крыльями. В хантыйской загадке ночное небо – чёрное пастбище с золотыми оленями.

В марийских загадках колороним ***шеме*** ‘чёрный’ раскрывает образы тучи, облака, земли, грома, тени, ночи, растений (черных полосок березы, ягод черемухи, семечек подсолнуха), медведя, волка, сороки, пчелы и других насекомых (муравья, блохи, жука, вши), змеи, предметов быта (иголки, веретена, котла, кочерги, замка, пилы, книги, двери, печной трубы, дыма и т.д.). Одним из не до конца понятных образов является представление реки как вороной кобылы/вороного мерина: *Шем вӱлем йӱдшӧ-кечыже тӧрген шога* ‘Вороная кобыла и днём, и ночью скачет’ [7, с. 55]; *Шем алашам йӱдшӧ-кечыже йӱдшӧ-кечыже йорта – тортаже ок тарване* ‘Вороной мерин бежит и днём, и ночью, а оглобли на месте’ (река, берега) [7, с. 57]. Предположительно, в этих загадках сохранилось представление о мифологической связи коня с водной стихией. Как указывают исследователи, «у многих финно-угорских и тюркских народов существуют представления, что в воде обитают прекрасные кони и иногда они выходят на сушу» [10], но почему в загадках сохранился образ коня именно чёрной масти? Вопрос остаётся пока без ответа.

В хантыйских загадках колороним ***питы*** в значениях «темный, черный» раскрывает образы тучи, ночного неба, ночи, медведя, спичек, березовой чаги.

В обоих языках при помощи колоронима «черный» передаются образы:

– ночи (рассмотрено выше);

– тучи. В марийских загадках туча – *шем ушкал* ‘черная корова’, шем ластык ‘черный клочок’, в хантыйских – женщина в черной шубе воду несет;

– медведя. В марийских загадках медведь предстает в образе черного мерина (*кычкен кертдыме шем алаша* ‘черный мерин, которого нельзя запрячь’ [7, с. 140]), дяди из леса в черной шубе без пуговиц (*Чодырасе чӱчӱэм шем ужгам чиен, ик полдышыжат уке* [7, с. 140]), в хантыйской загадке – чёрной меховой малицы *(Питы пӯнəп моляпщи вӧнт хӯват хăтыйəл* ‘Черная меховая малица по лесу шатается-мотается’ [8, с. 32]). Кроме этого, в хантыйских загадках медведь – золотой комочек. Использование эпитета «золотой» связано с тем, что в обско-угорской культуре медведь – это священное животное, характеризующееся табуированностью. Следует отметить, что в марийском языке тоже сохранились следы запретных слов по отношению к некоторым животным, в частности к медведю. А.Е. Китиков указывает: «Если говорили о нём, старались подбирать более лестные, похвальные имена» [7, с. 12], например: *тореш чапа* ‘Косолапый’, *пун пылыш* ‘мохнатые уши’, *чодыра оза* ‘хозяин леса’.

В марийских загадках колороним ***йошкарге / якшаргы*** ‘красный’ употребляется для передачи образов солнца, месяца (*Йӱдым йошкаргын йӱла, а кечывалым мала* ‘Ночью горит огнем (букв.: красным), а днем спит’ [7, с. 35]), растений (сосновой чешуи, серы, кленового листа, яблок, калины, лука, моркови, томатов, малины, земляники, грибов), животных и птиц (лисы, петуха, утки, снегиря), таракана, языка, предметов быта (бутыля, спичек, кочерги), огня, горячих углей, лучины.

В хантыйских загадках лексема ***вӱрты*** ‘красный’ встречается в загадках об огне, заре, ягодах (морошка – женщина в красном платке), березе, грибах. Кроме того, в хантыйских загадках зафиксировано сложное цветообозначение, образованное из двух основ: ***вӱрты вӱщлəм*** ’красно-жёлтый’ (загадка о морошке).

В обоих языках «красный» в первую очередь ассоциируется с огнем и горением. Огонь имеет метафорический анималистический образ: мар. *Йошкар агытан вара мучко куржеш* ‘Красный петух по насесту бежит’ [7, с. 317]; мар. *Ош вăрă мычкы якшар цӹвӹ кыргыжеш* ‘По белой жёрдочке бежит красная курочка’ (огонь лучины) [7, с. 313]; хант. *Йӯх сăм хӯват **вӱрты** вухсар хəхəл* ’По сердцевине дерева бежит красная (рыжая) лисица’ (огонь в чувале) [8, с. 58]. Место от костра в хантыйской загадке передаётся образно, как место, где стоял красивый красный конь. Горячие угли в марийских загадках передаются через образы красных яблок, колобков, моркови, рыжего мерина.

В обоих языках «красный» передаёт образы

– зари: в марийском – красный платок, в хантыйском – красное шёлковое полотно;

– грибов: *Йошкар упшым упшалын мланде йымач лектеш* ‘В красной шапочке выходит из-под земли’ [7, с. 123]; *Сэр вӧнт, мур вӧнт сӱӈəн вӱрты ухшамəң нэ холӆəл* ‘В уголке дремучего леса женщина в красном платке плачет’ (гриб, мухомор) [9, с. 4];

– малины: в марийском – на белую голову надета красная шапка, завязан красный платок, в хантыйском – мужичок в красной рубашке.

Колороним «красный» в марийском языке передаёт образ солнца (круглое, как колесо, красное, как огонь; красная девушка; красный клубок). Кроме красного, солнце в марийских загадках – *сар мелена* ‘жёлтый блин’, *шӧртньӧ кӱмыж* ‘золотое блюдце’, *шӧртньӧ олма* ‘золотое яблоко’; в хантыйской загадке: *Сорни ӓвəли най улл…* ‘Золотая девица костёр развела…’ [8, с. 17].

Если в марийских загадках берёза предстаёт, как правило, в образе (белоногой) девушки в белой шубке с черными заплатками / зелёном платье с белой суконной онучей, то в хантыйских загадках береза – красивая женщина в темно-красной суконной шубе / мужчина в красной рубахе. Когда у березы снимают бересту, то кора под ней красного оттенка, это зафиксировалось в хантыйских загадках: *Сэр вӧнт, мур вӧнт сӱӈ хущи вӱрты йӧрнасəң хə ӆолъ* ‘В уголке дремучего леса мужчина в красной рубахе стоит’ [9, с. 4]; *Йохəм кимəлəн питы-вӱрты нəй сăхəӈ хурасəң най ӆолъ (тунтэл хурəм сӱмэт)* ‘На краю бора стоит красивая женщина в темно-красной суконной шубе’ [8, с. 48].

В марийских загадках колороним ***ший*** ‘серебряный’ используется в значении «сверкающий, блестящий» при описании лучей солнца, сосулек, утренних заморозков, росы, рассвета (*Терыс нер муралта, ший алаша коеш* ‘Навозный певец запоет, серебряный мерин показывается’ [7, с. 76]); плодов рябины, конопли, семян огурцов / тыквы, ландыша (*ший оҥгыр* ‘серебряный колокольчик’); овцы, зайца (*ший орава* ‘серебряное колесо’); сороки, пчелы / осы; разных предметов быта: ложки, самовара, чайника, коромысла, кочедыка (*ший тӱкан тага* ‘баран с серебряными рогами’); топора, шила, церкви, колокола, самолета (*ший комбо* ‘серебряный гусь’); кольца. Если в марийских загадках месяц загадывается как *ший сорла* ‘серебряный серп’, то в хантыйском – *нуви пул* ‘белый кусок’.

В хантыйских загадках для обозначения серебряного цвета употребляется словосочетание ***щєл вух***, просто ***щєл*** или ***вух***, раскрывая образ окна (серебряная оленья шкура, серебряная монета), ногтей, гнезда белки, цвета клюва глухаря и т.д.

В обоих языках «серебряный» передаёт образы:

– лучей солнца (*ший шуарвондо* ‘серебряный пестик’, *ший шаньык* ‘серебряные вилы’);

– сосульки: в марийском – *ший кешыр* ‘серебряная морковь’, в хантыйском – ‘под окном серебряная монета висит’.

Как показывает количественный подсчёт, цветообозначение «золотой» в марийских и хантыйских загадках употребляется чаще, чем «жёлтый». В обоих языках «золотой» передает образ солнца (мар. *шӧртньӧ кӱмыж* ‘золотое блюдце’, *шӧртньӧ олма* ‘золотое яблоко’; хант. ‘золотая девица костёр развела’), лучей солнца (мар. *шӧртньӧ шӱртӧ* ‘золотая нить’ хант. ‘золотые перстни женщины’). Кроме этого, в марийском языке колороним ***шӧртньӧ*** ‘золотой’ передает образы осенних листьев, зерна, подсолнуха (*Шӧртньӧ шоктеш шем мӱкш пӱтырналтын* ‘В золотом решете чёрные пчелы роятся’ [7, с. 117]) и т.д. В хантыйских загадках колороним ***сорни, сорнеӈ*** ‘золотой’ употребляется для передачи образов радуги (семицветный золотой хорей; *Сорни хăншап йиӈк алӆты йӯх йухан шөпи, ас шөпи мєнтəм* ‘Коромысло с золотыми узорами через речки и реки легло’ [8, с. 24]), следов журавля (золотые кресты), медведя (золотой клубочек). Таким образом, колороним «золотой» в хантыйском фольклоре передает, прежде всего, оценочное значение и относится к духовному, сакральному миру, является характеристикой персонажей божественного пантеона и их зооморфных ипостасей (например, журавль является ипостасью одного из богов, медведь – священное животное).

Колороним ***ужарге*** ‘зелёный’ употребляется в марийских загадках, как правило, в значении «цвета травы или растительности (деревьев: ели, сосны (*Ужар ужга тӱжем-тӱжем иман* ‘Зелёная шуба с тысячью иголками’ [7, с. 83]), берёзы (*Ыжаргы – алык агыл, ошы – лым агыл, кыйыр – но ӱпшӹ уке* ‘Зелёная – но не луг, белая – не снег, кудрявая – но без волос’ [7, с. 88]); листьев, крапивы (*Кушкеш ыжар тӹшкă, тӹкăлăт – пырыл шӹндă* ‘Растёт зелёный куст, тронешь – укусит’ [7, с. 128] и т.д.)».

В хантыйском языке синий и зеленый цвета передаются одним словом: ***вусты.*** В хантыйских загадках вусты употребляется для обозначения зелёного цвета и передаёт значение «цвета травы»: *вусты пӑсты йирəң ут ёш эвəтəл…* 'зеленый с острыми краями предмет руку режет…' (осока) [8, с. 27].

В марийских загадках колоронимом ***саре / нарынче*** 'жёлтый' передаются образы солнца (*сар меленӓ* 'жёлтый блин'), самовара, репы и т.д. В хантыйских загадках при помощи колоронима ***вӯщлэм*** 'желтый' раскрывается образ дерева осенью: *Сєр вөнт, мур вөнт сӯңən вӯщлəм нөйəп хө лоӆъ* 'В чаще леса стоит мужчина в желтой суконной одежде' [8, с. 7].

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**: самыми частотными колоронимами в марийских и хантыйских загадках являются белый, чёрный и красный. Как известно, эта цветовая триада архаична, универсальна и присутствует в большинстве культур. Довольно частотными являются также колоронимы «золотой» и «серебряный». Это можно объяснить тем, что материалом исследования являются фольклорные тексты. Стоит отметить, что в хантыйских загадках чаще употребляется «золотой», а в марийских – «серебряный».

Сопоставительный анализ цветовой лексики в марийских и хантыйских загадках позволил обнаружить как семантико-культурологические сходства, так и национально-специфические различия, которые определяются культурно обусловленными особенностями мировидения народа. Несмотря на то, что в марийских и хантыйских загадках встречается практически одинаковый набор элементов вселенной (солнце, месяц/луна, небо, звезды), имеются различия в их цветовом и образном представлении. Например, загадки о дне и ночи основываются на цветовой оппозиции «белый – черный», однако в хантыйских загадках они метафорично представлены как белая и чёрная ткань, а в марийских – в анималистических образах белой и черной коровы, белой овцы и черного быка и т.д. Примерами семантического совпадения в исследуемых лингвокультурах являются обозначения заснеженного пня (мужчина / женщина в белой шапке / белом платке), зайца (белый клубок / комочек по полю / по лесу скачет), огня при помощи анималистического образа (красный петух, красная курочка, красная лиса), зари (красный платок, красное полотно), грибов (мужичок / женщина в красной шапке / платке). Лучи солнца в обоих языках могут быть как серебряными, так и золотыми. Колороним «зелёный» употребляется в обоих языках в значении «цвета травы и растительности».

Различия в представляемых образах обусловлены природными, культурными и историческими фактами, например: заяц в хантыйской загадке – мужичок в белом гусе (меховой шубе), медведь – черная меховая малица, золотой комочек; луна в марийской загадке – белый мерин; река – вороная кобыла/мерин. Солнце в марийских загадках может быть образно передано посредством красного, жёлтого, золотого цветов, а в хантыйских загадках – только посредством золотого цвета. Берёза представлена в марийских загадках в образе (белоногой) девушки в белой шубке с черными заплатками / зеленом платье с белой суконной онучей, а в хантыйских – как красивая женщина в темно-красной суконной шубе / мужчина в красной рубахе/кафтане. Таким образом, цветовая лексика, представленная в загадках, образно и красочно раскрывает представление человека об окружающей его действительности (элементах космологии, явлениях природы, растительном и животном мире, бытовой сфере и т.д.) и является одним из ярких составляющих языковой картины мира.

Библиографический список

1. Худобина О.Ф., Андреева Л.А., Молданова Т.А., Мирюгина Н.А. Цветообозначения в хантыйском фольклоре. *Мир науки, культуры и образования.* 2019; № 4 (77): 464 – 467.
2. Шиянова А.А. Цветообозначения в хантыйских загадках. *Современные научные исследования и разработки*. 2018; Т. 1, № 12 (29): 675 – 679.
3. Андреева Л.А., Худобина О.Ф., Молданова Т.А. Семантика цветообозначений в хантыйском, мансийском и русском фольклоре. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2020; № 6: 249 – 253.
4. Глухова Н.Н. Символика цвета в марийских песнях: гендерный аспект. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики:* в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2014; Ч. I, № 7 (45): 32 – 37.
5. Симонова О.Е. Цветовая палитра марийских сказок. *Вестник ВЭГУ.* 2015; № 3 (77): 137 – 146.
6. Кульпина В.Г. *Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер*. Москва: ООО «МАКС Пресс», 2019.
7. *Марий калык ойпого: Марий калык тушто-влак – Свод марийского фольклора: Марийские народные загадки.* Составитель А.Е. Китиков. Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2006.
8. Нёмысова Е.А., Каюкова Л.Н. *Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.
9. *Хантыйские загадки.* Составители В.Н. Соловар, С.Д. Морокко; под редакцией Н.Б. Кошкаревой. Ханты-Мансийск: Издательство «Н.И.К.», 1997.
10. *Мифологическая связь коней и быков с водной стихией*. Available at: http://udmurt-history.ru/duchovnaya-kultura/mifologicheskaya-svyaz-koney-i-bikov-s-vodnoy-stichiey.html/

References

1. Hudobina O.F., Andreeva L.A., Moldanova T.A., Miryugina N.A. Cvetooboznacheniya v hantyjskom fol'klore. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2019; № 4 (77): 464 – 467.
2. Shiyanova A.A. Cvetooboznacheniya v hantyjskih zagadkah. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*. 2018; T. 1, № 12 (29): 675 – 679.
3. Andreeva L.A., Hudobina O.F., Moldanova T.A. Semantika cvetooboznachenij v hantyjskom, mansijskom i russkom fol'klore. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2020; № 6: 249 – 253.
4. Gluhova N.N. Simvolika cveta v marijskih pesnyah: gendernyj aspekt. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki:* v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2014; Ch. I, № 7 (45): 32 – 37.
5. Simonova O.E. Cvetovaya palitra marijskih skazok. *Vestnik V`EGU.* 2015; № 3 (77): 137 – 146.
6. Kul'pina V.G. *Lingvisticheskaya cvetologiya: ot istorii k sovremennosti cvetovyh konceptosfer.* Moskva: OOO «MAKS Press», 2019.
7. *Marij kalyk ojpogo: Marij kalyk tushto-vlak – Svod marijskogo fol'klora: Marijskie narodnye zagadki.* Sostavitel' A.E. Kitikov. Joshkar-Ola: MarNIIYaLI, 2006.
8. Nemysova E.A., Kayukova L.N. *Hantyjskie zagadki (kazymskij i surgutskij dialekty)*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2007.
9. *Hantyjskie zagadki.* Sostaviteli V.N. Solovar, S.D. Morokko; pod redakciej N.B. Koshkarevoj. Hanty-Mansijsk: Izdatel'stvo «N.I.K.», 1997.
10. *Mifologicheskaya svyaz' konej i bykov s vodnoj stihiej*. Available at: http://udmurt-history.ru/duchovnaya-kultura/mifologicheskaya-svyaz-koney-i-bikov-s-vodnoy-stichiey.html/

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-411-413

Baidavletov A.Yu., *postgraduate, Bashkir State University, Forensic Linguist, Forensic Science Centre, Ministry of Internal Affairs of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: ainurbai02@mail.ru*

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

CREOLIZED TEXT OF INTERNET DISCOURSE (WITH REFERENCE TO THE BASHKIR LANGUAGE). The article presents a study of features of a creolized text used in the Internet discourse in the Bashkir language. The authors note that the use of memes, demotivators and stickers, which, along with emoticons, are also a means of communication on the Internet, is frequent in Internet communication in the Bashkir language. Special attention is paid to the violation of the norms of the Bashkir language in the virtual Internet, which leads to distortion of the meaning of the statement: the presence of publications created without the use of the Bashkir font, as well as the use of a large number of memes, stickers and demotivators in the Bashkir language, compiled with spelling and grammatical errors. This, as the authors note, affects the overall literacy of communicants of Internet discourse in the Bashkir language.

Key words: **Internet discourse, Bashkir language, creolized text, semantic unity, orthography, grammar, synharmonism, orthoepy, emoticon.**

А.Ю. Байдавлетов, *соискатель, Башкирский государственный университет, г. Уфа, эксперт-лингвист, Экспертно-криминалистический центр МВД по РБ, г. Уфа, E-mail: ainurbai02@mail.ru*

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 19-412-020016

Статья посвящена изучению особенностей креолизованного текста, используемого в интернет-дискурсе, который функционирует в виртуальном пространстве, на башкирском языке. Авторами отмечается, что при интернет-коммуникации частотны случаи употребления мэмов, демотиваторов и стикеров, которые наряду с эмотиконами (смайликами) являются средством общения в Интернете. Особое внимание уделяется нарушению норм башкирского языка в виртуальной сети Интернет, что приводит к искажению смысла высказывания: наличие публикаций, созданных без использования башкирского шрифта, а также употребление большого количества мэмов, стикеров и демотиваторов, составленных с орфографическими и грамматическими ошибками. Это, как отмечают авторы, влияет на общую грамотность коммуникантов интернет-дискурса.

Ключевые слова: **интернет-дискурс, башкирский язык, креолизованный текст, семантическое единство, орфография, грамматика, сингармонизм, орфоэпия, эмотикон.**

Сегодняшний день практически немыслим без Интернета. Трудовую деятельность, обучение, быт и даже повседневное общение современного человека невозможно представить без устройств и «умных» гаджетов, подключенных к сети Интернет. Ограничения, введенные во всем мире в связи с распространением коронавирусной инфекции, только усилили эту зависимость. Возможности мобильных устройств, подключенных к Интернету, позволяют всегда быть в курсе всех событий и без лишних проблем в любое время выходить на связь. Данные устройства расширили возможности дистанционного общения. Теперь это не только телефонные звонки, но и мгновенный обмен письменными сообщениями и видеосвязь в реальном времени. Мобильные приложения, позволяющие мгновенно обмениваться сообщениями, имеют широкие возможности и тем самым способствуют изменению всего интернет-дискурса. Не исключение и общение в Интернете на башкирском языке. Являясь одним из распространенных языков общения в российском сегменте Интернета, разговорный башкирский язык подвергся влиянию, обусловленному глобальной стилистикой и модой общения в сети Интернет. Так, на страницах «башкироязычных» сообществ популярных социальных сетей в процессе коммуникации пользователями активно используются мэмы, стикеры и демотиваторы, составленные с использованием башкирского языка.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день одним из явных признаков массового использования конкретного языка в интернет-дискурсе является как раз наличие на данном языке мэмов, стикеров, демотиваторов и т.п. (креолизованных текстов), которые без преувеличения являются одной из многочисленных форм общения в просторах Интернета [1]. Практически все мобильные приложения и интернет-сайты для общения предусматривают возможность прикрепления к сообщению любого изображения и видеофайла. Таким образом, сама интернет-площадка создает благоприятную среду для развития новых форм общения и их сочетания в пределах одной локализованной коммуникации. Так, одна непродолжительная по времени беседа в мессенджере может сопровождаться как письменными и голосовыми сообщениями, так и множеством креолизованных текстов, в том числе и эмотиконами (смайлами).

Данный вид общения строится на обмене креолизованными (поликодовыми) текстами. Креолизация текста обусловлена содержанием в нем вербальных и невербальных частей. Это своего рода семантическое единство знаков разного генезиса. Так, невербальная часть креолизованного текста чаще содержит определенное изображение, подчеркивающее и дополняющее по смыслу письменный текст. Также одной из основных функций невербальной части креолизованного текста является способность вызывать у адресата определенные эмоции. В креолизованных текстах «часто используются различные символы и изображения, которые должны быть правильно интерпретированы, знакомы и понятны адресату» [1]. В данной ситуации актуализируется наличие общих фоновых знаний у коммуникантов, так как адресат должен правильно понять замысел адресанта, иначе отправителя сообщения постигнет коммуникативная неудача. Таким образом, если креолизованный текст не обладает цельностью, связностью частей и семантическим единством элементов, то желаемый коммуникативный эффект не будет достигнут.

Креолизованным текстам, используемым при общении в сети (на материале башкирского языка), характерна общая стилистика и мода, присущая всему интернет-дискурсу российского сегмента глобальной сети. Вместе с тем данная форма общения на «башкироязычных» площадках всё же имеет общеизвестные элементы национальной принадлежности. Так, при составлении креолизованных текстов на башкирском языке авторы используют изображения национальных костюмов, национальные узоры, символику, достопримечательности Республики Башкортостан, образ национального героя Салавата Юлаева и т.д. Таким образом, использование региональных (национальных) элементов усиливает роль наличия общих фоновых знаний у коммуникантов, поскольку собеседник, не обладающий должной информацией о национальной самобытности башкирского народа, не воспримет креолизованный текст в полном объеме. Для такого коммуниканта изобразительная часть креолизованного текста не носит информативный или воздействующий характер.



Рис. 2. Демотиватор (на материале башкирского языка)
(источник – сервис Яндекс)



Рис. 1. Стикер (на материале башкирского языка)
(источник – сервис Яндекс)



Рис. 3. Мэм (на материале башкирского языка)
(источник – сервис Яндекс)

Необходимо отметить, что одной из графических особенностей креолизованных текстов на башкирском языке является неиспользование башкирского шрифта, то есть отсутствие в тексте специфических башкирских букв. Вследствие чего возникают определенные трудности в разграничивании башкирского языка от «татарского, что, в свою очередь, требует детального изучения лексического состава высказываний с учетом диалектов и особенностей разговорного башкирского языка, а также проведения анализа основных лексем с учетом некоторых особенностей словообразования в башкирском языке» [1; 2] при условии, что контекст и (или) изобразительная часть не снимают многозначность текста. Также игнорирование башкирского шрифта в креолизованных текстах приводит к наличию в них орфографических и грамматических ошибок. Данная ситуация прямо влияет на общую грамотность коммуникантов интернет-дискурса (на материале башкирского языка), так как замена или пропуск специфических башкирских букв провоцирует нарушение основных норм словообразования и словоизменения башкирского языка, а игнорирование специфических гласных буков приводит к нарушению сингармонизма, присущему башкирской речи и как итог – всех норм орфоэпии башкирского языка. В данном случае принцип как «слышится, так и пишется» работает безотказно как в одну, так и в другую сторону – «как пишется, так и читается», а в дальнейшем – так и произносится.

Таким образом, новые площадки для общения способствуют появлению и распространению новых, порой удобных для пользователей форм коммуникаций, в том числе и с помощью креолизованных текстов. На что указывает большое количество всевозможных стикеров, мэмов и демотиваторов, используемых при общении на страницах башкирских сообществ популярных социальных сетей. Данный вид текста является неотъемлемой частью современного интернет-дискурса, не исключение и башкироязычный интернет-дискурс. Необходимо отметить, что новые формы общения не всегда положительно и конструктивно влияют на язык, о чем свидетельствует наличие большого количества мэмов, стикеров и демотиваторов, составленных с орфографическими и грамматическими ошибками, а также без использования башкирского шрифта. Большая аудитория социальных сетей, имеющая возможность мгновенной передачи информации, распространяет любой интересующий текст без какой-либо редакции, так как все приложения для общения имеют быстрые функции перепубликации и переадресации. В большинстве случаев и площадки для онлайн-общения не предусматривают какого-либо контроля над процессом коммуникации. И, как следствие, интернет-дискурс наполнен ненормативной лексикой, орфографическими и грамматическими ошибками, неологизмами и всевозможными вариантами трансформаций лексем. На «башкироязычных» площадках в популярных социальных сетях пользователи также следуют тенденциям, продиктованным глобальной интернет-коммуникацией, и часто используют мэмы, стикеры и демотиваторы, в том числе составленные с орфографическими и грамматическими ошибками, а также без использования башкирского шрифта, что, в свою очередь, способствует общему снижению грамотности населения. Данная тенденция актуализирует необходимость полного и всестороннего изучения особенностей башкирского интернет-дискурса с применением различных научных подходов: лингвистического, культурологического, этнографического [1], а также с точки зрения сопоставительного анализа заимствований из русского и других языков в башкирскую речь.

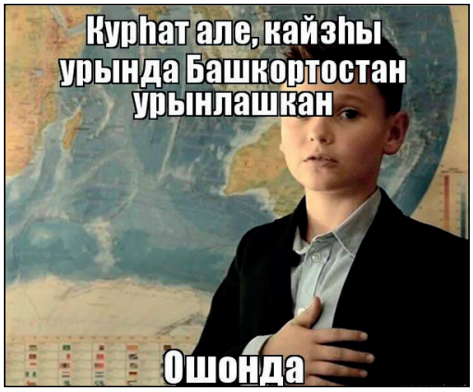


Рис. 4. Мэм (на материале башкирского языка)
(источник – сервис Яндекс)

Библиографический список

1. Байдавлетов А.Ю., Фаткуллина Ф.Г. Функционально-семантические особенности интернет-дискурса на башкирском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83).
2. Искужина Н.Г. *Языковая ситуация в Республике Башкортостан на современном этапе.* Available at: /https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-respublike-bashkortostan-na-sovremennom-etape-1
3. Байдавлетов А.Ю. Интернет-дискурс как объект лингвистических исследований. *Проблемы востоковедения.* 2020; № 1 (87).
4. Бугаева И.В. *Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика.* Available at: www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf
5. Буторина Е. *А поговорить? Интернет как лингвистический феномен.* Available at: http://www.gramota.ru
6. Галичкина Е.Н. *Компьютерная коммуникация: Лингвистический статус, знакомые средства, жанровое пространство.* Волгоград: парадигма, 2012.
7. Фаткуллина Ф.Г. Интернет-коммуникация: прагматический и национально-культурный аспект (на материале интернет-мемов). *Межкультурная ↔ Интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2014; Т. 2: 228 – 235.
8. Фаткуллина Ф.Г., Морозкина Е.А. Текст в мультимедийном интернет-пространстве. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России:* материалы VI Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2018; Выпуск 6: 410 – 416.

References

1. Bajdavletov A.Yu., Fatkullina F.G. Funkcional'no-semanticheskie osobennosti internet-diskursa na bashkirskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83).
2. Iskuzhina N.G. *Yazykovaya situaciya v Respublike Bashkortostan na sovremennom `etape.* Available at: /https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-respublike-bashkortostan-na-sovremennom-etape-1
3. Bajdavletov A.Yu. Internet-diskurs kak ob`ekt lingvisticheskih issledovanij. *Problemy vostokovedeniya.* 2020; № 1 (87).
4. Bugaeva I.V. *Demotivatory kak novyj zhanr v internet-kommunikacii: zhanrovye priznaki, funkcii, struktura, stilistika.* Available at: www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf
5. Butorina E. *A pogovorit'? Internet kak lingvisticheskij fenomen.* Available at: http://www.gramota.ru
6. Galichkina E.N. *Komp'yuternaya kommunikaciya: Lingvisticheskij status, znakomye sredstva, zhanrovoe prostranstvo.* Volgograd: paradigma, 2012.
7. Fatkullina F.G. Internet-kommunikaciya: pragmaticheskij i nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale internet-memov). *Mezhkul'turnaya ↔ Intrakul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda.* Ufa: RIC BashGU, 2014; T. 2: 228 – 235.
8. Fatkullina F.G., Morozkina E.A. Tekst v mul'timedijnom internet-prostranstve. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii:* materialy VI Kongressa ROPRYaL. Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2018; Vypusk 6: 410 – 416.

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-413-415

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

REFLECTION OF THE CONCEPT "HOME" IN KUMYK PROVERBS AND SAYINGS. The article analyzes the paremias of the thematic group "home" in order to reveal the national features of Kumyk proverbs and sayings, as units that describe the national picture of the linguistic and cultural society. The topicality of the study lies in the historical relationship between culture and language, where paremias are units that reflect the psychology of the people, their identity and the peculiarities of imaginative thinking. On the basis of the studied material, it was revealed that a number of proverbs and sayings of the Kumyks have structural and semantic similarities with the paremias of other peoples. The main attention in the conducted research is paid to the thematic diversity of proverbs and sayings with the component "home", where this lexeme is considered not only as the place where a person was born and grew up, but also in the meaning of 'family'. Paremias, which include a mass popular assessment of human behavior and other social phenomena, have not only the function of edifying, but also enriching speech, which undoubtedly gives it a special expressiveness and accuracy.

Key words: **language picture, Kumyk paremias, Kumyk oral folk art, lexeme "u'j" (home), spiritual values, linguoculture.**

А.М. Бекеева, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДОМ» В КУМЫКСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

В данной статье анализируются паремии тематической группы «дом» с целью раскрытия национальных особенностей кумыкских пословиц и поговорок как единиц, описывающих национальную картину лингвокультурного общества. Актуальность исследования заключается в исторической взаимосвязи культуры и языка, где паремии – это единицы, отражающие психологию народа, его идентичность и особенности образного мышления. На основе изученного материала выявлено, что ряд пословиц и поговорок кумыков имеют структурное и смысловое сходство с паремиями других народов. Основное внимание в проведенном исследовании уделено тематическому разнообразию пословиц и поговорок с компонентом «дом», где данная лексема рассматривается не только как место, где человек родился и вырос, но и в значении «семья». Паремии, заключающие в себе массовую народную оценку поведения человека и иных социальных явлений, имеют не только функцию назидания, но и обогащения речи, что, несомненно, придает ей особую выразительность и меткость.

Ключевые слова: **языковая картина, кумыкские паремии, устное народное творчество кумыков, лексема “u’j” (дом), духовные ценности, лингвокультура.**

The concept “home” at all times personified reliability and peace, protection and comfort, as well as a place where new families were born, long-term traditions were passed on and folk wisdom were formed. These are proverbs and sayings, short and laconic phrases that contain deep meaning, and even a kind of hints for solving pressing problems. “Throughout its history, each nation accumulates stable and reproducible images of the world for the next generations, which can be traced in customs, traditions, folklore, and stereotypes of the behavior of representatives of the nation. Such structural elements, which categorize knowledge about the surrounding world, form a national picture of the world, which determines the universal vision of reality by all members of a particular ethno-linguistic community” [1, p. 235].

In this article, we will consider figurative sayings with the “home” component based on the material of Kumyk paroemias. In the North Caucasus and Dagestan in particular, the “home” is not a closed territory – representatives of the “Land of Mountains” have been considered a hospitable people since ancient times. The famous poet, publicist, prose writer, interpreter Rasul Gamzatov wrote in his book “My Dagestan” that “there are no guests small or large, important or unimportant. The smallest guest is important to us, because he is a guest. The smallest guest becomes more honorable than the oldest host. Without asking where he is from, we meet the guest on the doorstep, lead him to the front corner closer to the fire, and seat him on pillows” [2, p. 3].

The Kumyk proverb says: “K”onak” atangdan da ullu” [3, p. 288], which means that the status of the guest is higher and more honorable than the father’s place in the house. There are widespread paroemias that include the lexemes “home”–“guest”: “K”onak” u’jnyu o’ktemligi” [3, p. 287] (The guest is the pride of the house), “U’j esi shat busa, k”onak” da k”uvnak” bolur” [3, p. 432] (If the householder is cheerful, then the guest will be cheerful).

Some researchers argue that the basic concept of «home», which appears in proverbs and sayings, is “a system of coding and transmission of cultural and symbolic information, as a means of reflecting a folk, ethnic worldview” [4]. In Russian, the lexeme “home” means not only ‘permanent or temporary housing’, but also ‘a place where people live united by common interests, living conditions’, or ‘their housing, as well as family, people living together, their economy’ [5, p. 174].

There is an expression that a real man should do three things in his life: build a house, plant a tree and raise a son. Kumyk folklore confirms the idea of the need to take care of nature, create a family and conditions for its living: “U’jnyu barny gyunyu – bar, u’yu yok”nu gyunyu – yok”” (He who has a home [family] has the sun, he who does not have a home [family] does not have [does not see] the sun); “U’j k”urg”an ongar’ (The one who built the house will get the benefit); “U’j bar erde suv bar” (Where there is a house, there is water) [3]. Very often in Kumyk proverbs and sayings there are paremias that characterize the owner of the house: “U’j esi u’jnyu g’ajyn bek eter” (The owner of the house will strongly show great care to the house); “U’j esi temtek busa, tyorge chyg”yp olturur” or “U’jnyu avliyasy tyorge chyg”yp olturur” (Only a stupid owner will sit in the place of honor in the house). * According to long-standing Dagestan customs, guests are placed in a place of honor.

The researcher of spiritual literature Kumykov Abusupyan Akamov notes that “Along with the strengthening of the position of Islam in Dagestan in the XIX century, religious themes are increasingly introduced into artistic creativity <…>” [6, p. 6]. Folk traditions also reflect the spiritual interests of the people: proverbs with the lexeme “home” indicate a high attitude towards the canons of Islam: “U’jge ot tyushse de, posag”any suv alsa da, gerti busurman namazyn byolmes” [3, p. 432] (Even if a fire starts in the house, there will be a flood at the doorstep, a true Muslim will not interrupt his prayer).

Turkologist, specialist in the field of folklore of the peoples of the North Caucasus and Russia A.M. Adzhiev notes that according to the results of studies of the Kumyk paremias, “special attention was paid to the creation of a happy, lasting family” [7, p. 400]. According to the scientist, family status played a high role in society due to the fact that in the Republic of Dagestan “not only universal human moral norms affected, but also such factors as the traditional strength of family and clan relations in Dagestan, their relatively less susceptibility to new influences, who did not always contribute to the preservation of the family” [7, p. 400.] Islamic traditions had their influence on generally accepted foundations and divorce in the family, or the unwillingness to create one, were condemned by society and were considered undesirable: “U’jlenmegen adam – yarym adam” (A non-family person is an inferior an inferior human being). Aphoristic expression “U’jlenmegen kyujlenmes” means that a family person will never be in a good mood. In the proverb “U’jlengende jylaj, u’jlenmegenche jyrlaj” [3, p. 433] on the contrary, it is said about carefree life before the creation of marriage – “After marriage cries, before [marriage] sings”. There are paremias that have a negative connotation to people who are not married, and verbal negatives “soramajlar”, “bolmas”, focuses the reader’s or interlocutor’s attention on the main idea:

U’jlenmegenden g’ak”yl soramajlar. – A non-family member is not asked for advice.

U’jlenmegenni yurtu bolmas. – Non-family has no village.

U’yuryu u’j bolmasa, u’jlengende de kyuj bolmas. – If you’re not loyal, there’s no point in having a family. [3, p. 435].

According to M.A. Rybnikova, “the property of the proverb is polysemy, a typical generalization, a figurative explanation of many similar phenomena. The art of the speaker is to meet and identify a phenomenon, a case, a property, a human act, to characterize it with a proverb, instantly establishing a connection between a particular case and its poetic definition” [8, p. 14]. Proverbs and sayings are folk wisdom, artistically expressed in statements and sharply, aptly characterizing a particular life situation. Their use in speech, gives it a sharpness and a special expressiveness. Kumyk proverbs and sayings with the concept of “home” / “u’j” include expressions with words of the same root as the above. Most often, these are paromias about the residents of the house, their mores, views on life and relationships. For example, it is assumed that a person who finds it difficult to get along with the household is unlikely to be able to get along with members of another society:

U’jde k”yjyshmag”an k”yrda k”yjyshmas. – Who does not get along at home, with outsiders, too, will not find a common language.

U’jde ongmag”an k”yrda (tyshda) da ongmas [9, p. 275]. – Those who are not happy at home will not find happiness outside of it.

U’jdegilege – donguz, k”yrdag”ylag”a – k”omuz. / U’jnyu donguzu, k”yrny homuzu [3, p. 433]. – For domestic pig, for those who are on the street (strangers) – accordion. Here it is meant that he scolds with family members, and is kind and cheerful with strangers.

The proverb “U’jdegiler ne at bulan k”ychyrsa, k”yrdag”ylar sho at bulan chak”yryr”, emphasizes the role of family members in the formation of personality and further attitude to it in society: “As the home will call, so the name of strangers and call out”.

The image of a woman in the paremiological series with the component «home» outlines her strong and strong-willed character: “U’j etgen de – k”atyngishi, kyul etgen de – k”atyngishi” (And the woman built the house, and the woman burned it”. The proverb “U’j uru k”atyngishisiz bolmas” [3, p. 432] indicates that behind the actions of the thief who entered the house, there is certainly a thoughtful and calculating woman.

There are many proverbs and sayings about the role of neighbors in every home. As a rule, these folk tales are also divided into several groups, but the main point is that the presence of friendly neighbors is necessary in everyone’s life: “U’j alg”ancha, honshu al. / U’j alg”ancha, er al” [3, p. 432] (Before you take the house, [look] at the neighbors. / Before you buy a house, [look] at the land). At the same time, it is necessary to be careful and prudent, and neighbors can sometimes know more than they should: “U’yungdegi g’alny honshungdan sora” (Find out about the situation in your house from your neighbor), “U’yungdegi g’alny honshungdan sora” (About the prosperity in your home, ask your neighbor).

As we can see, verbs in the composition of paremias are often used in the imperative mood, calling for action. Useful tips and recommendations are also expressed in conditional sentences. “The category of condition is important in proverbs, because the principle of moral law contained in them presupposes a condition. This is the power of moral propositions and advice” [10, p. 138]: “U’yung tar busa da, gyongyung geng bolsun” [3, p. 434] (If your house is small, let your soul be wide). The question of spiritual and material values is not uncommon in Kumyk proverbs and sayings with the lexeme “home” / “u’j”, according to which a significant role is played not by a luxurious house, but by the beauty of the soul and the purity of thoughts: “U’yu buzuk” tyuzel-

er – oyu buzuk" tyuzelmes" (For those who have a ruined house, it will be improved, for those whose thoughts are spoiled-no), "U'yune k"arama – kyuyune k"ara" (Don't look at the house, look at the manners) [3, p. 435]. At the same time, we also meet proverbs about poverty:

U'yune k"uturg"an gamishi girse, myuyuzyune ilinmege zaty yok". – If an angry buffalo enters the house, the horn has nothing to catch on.

U'yune k"uturg"an gamish de girmes. – Even an angry buffalo will not enter [his / her] house.

U'jsyuzge k"yz bermesler [3, p. 434]. – The homeless girl will not be given. This means that a person who does not have his own home will not be given a daughter in marriage.

Short moralizations are not only profound, but also easy to remember. "A proverb is inserted into a live speech and stands out sharply in it-stands out with a thought concentrated in an artistic image, stands out with harmony and sonority. A proverb is a work of art, complete in meaning and form. <…> Speaking proverbs does not at all mean owning them in abundance, the main thing is to be able to put them into circulation" [8, p. 14.]. The thematic diversity of these folklore formations is limitless and has analogues in several languages at the same time. The statement that it is not necessary to "take out the trash from the hut" in the Kumyk version is presented as follows: "U'jdegi syoznyu k"yrg"a chyg"arma" (The word [spoken] in the walls of the house, do not bear). We also find "U'jnyu syryn halk"g"a yajmas" [3, p. 433] (The secret of the house should not be spread to the people. For example, in the German language, paremia is common "Man wäscht nicht seine schmutzige Wäsche vor allen Leuten", which literally means 'You can't wash dirty laundry in front of all people'. The English equivalents of this expression are the proverbs "It is an ill bird that fouls its own nest", "Bad is the bird that dirties its nest". In Kumyk folklore, there are also paremias that "warn" about the danger of spreading the secret of the family hearth: "U'j artynda k"ulak" bar" [3, p. 432] (Behind the house there is an ear).

U'jde syojlegen syoz de eshikden k"yrg"a chyg"ar. – The word voiced in the house will also go out the door.

U'yume gelip, ashymny ashaj – u'yumden chyg"yp, bashymny ashaj. – Coming to my house, my food eats, leaving the threshold of the house, the head eats [discusses].

In animalistic proverbs with the lexeme "u'j", human vices are ridiculed: "U'j mishikni k"yr mishik k"uvalag"an" (A cat from the street chased away a domestic cat). So it is customary to say, if a person dominates in someone else's house, oppressing the rights of the owner: "U'jde o'sgen buzav o'gyuz bolmas" (A calf that is raised at home will not become a bull). According to Cui Zhengling, "long-term and extensive communication with animals naturally led to the fact that people began to understand their habits, behavior and ways of adapting to life and use ideas about the characteristics and characters of some animals in order to figuratively describe human relationships, characters, denote some social phenomena, indicate similarities with the animals of some people" [11, p. 55]. Thus, the language has many phraseological units, proverbs, sayings and figurative expressions, which include the names of animals.

So, having considered the thematic variety of paremias with the lexeme "u'j" based on the material of Kumyk folklore, we see that the house is not only a material object: «the dwelling is the quintessence of the world mastered by man» [12, p. 3]. The presented units consider the correlation of such concepts as "host – guest", "loneliness – family", "hard work – inactivity", "material good – wealth of the soul" and many others. The paremialogical fund, which includes the components "friend – foe", confirms the popular wisdom about the inviolability of human secrets and the need to protect personal space from the alien and dangerous. The censure of laziness brings up in people the need to act and achieve certain heights: "U'jde olturup mak"tag"andan pajda yok", papahlaryn k"yngyr salyp bashyna" (It's not enough to brag while sitting at home with your hats on). As you know, the papakha is not just a headdress in the Caucasus, it is a matter of pride and honor. Thus, the symbolic meaning of some paremias, including the lexeme "u'j" and related words, reflect both the culture of the people, and its history, and moral foundations.

Библиографический список

1. Голубева Е.В. Базовый концепт «дом» в пословицах. *Молодой ученый.* 2009; № 12: 235 – 236.
2. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=54902&p=3
3. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкские пословицы и поговорки. Около 25 000 пословиц и поговорок.* Махачкала: Издательство ИП Хайбуллина Ф.Ф. «Типография Вега», 2017.
4. *Лексические воплощения образа дома в русской языковой картине мира,* 2012. Available at: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65635a3ad68a5d43a89421216c26_0.html
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Москва: Азбуковник, 1999.
6. Акамов А.Т. *Художественное духовное наследие кумыков: интерпретация, проблематика, топика.* Махачкала: ИЯЛИ ДФИЦ РАН; АЛЕФ, 2020.
7. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков.* Махачкала: Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, 205.
8. Рыбникова М.А. *Русские пословицы и поговорки.* Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961.
9. Къумукъ халкъны айтывлары ва аталар сёзлери. Тизген Гьажиев А., Гьажиев И. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2018. 420 с. (На кум. яз.)
10. Бирюкова Е.А. К вопросу о семантико-грамматическом потенциале русских пословиц. *Вестник Новгородского государственного университета.* 2014; № 77: 137 – 139.
11. Цуй Ч. Сравнительный анализ образов животных в китайском и русском языках. *Актуальные вопросы филологии, искусствоведения и культурологии:* материалы Международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск, 2012: 55 – 60.
12. Байбурин А.К. *Жилище в обрядах и представлениях восточных славян.* Ленинград: Наука, 1983.

References

1. Golubeva E.V. Bazovyj koncept «dom» v poslovicah. *Molodoj uchenyj.* 2009; № 12: 235 – 236.
2. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=54902&p=3
3. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumykskie poslovicy i pogovorki. Okolo 25 000 poslovic i pogovorok.* Mahachkala: Izdatel'stvo IP Hajbullina F.F. «Tipografiya Vega», 2017.
4. *Leksicheskie voploscheniya obraza doma v russkoj yazykovoj kartine mira,* 2012. Available at: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65635a3ad68a5d43a89421216c26_0.html
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva: Azbukovnik, 1999.
6. Akamov A.T. *Hudozhestvennoe duhovnoe nasledie kumykov: interpretaciya, problematika, topika.* Mahachkala: IYaLI DFIC RAN; ALEF, 2020.
7. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov.* Mahachkala: Institut yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy DNC RAN, 205.
8. Rybnikova M.A. *Russkie poslovicy i pogovorki.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961.
9. K`umuk` halk`ny ajtyvlary va atalar sezleri. Tizgen G'azhiev A., G'azhiev I. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2018. 420 c. (Na kum. yaz.)
10. Biryukova E.A. K voprosu o semantiko-grammaticheskom potenciale russkih poslovic. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 77: 137 – 139.
11. Cuj Ch. Sravnitel'nyj analiz obrazov zhivotnyh v kitajskom i russkom yazykah. *Aktual'nye voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii:* materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2012: 55 – 60.
12. Bajburin A.K. *Zhilische v obryadah i predstavleniyah vostochnyh slavyan.* Leningrad: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 04.03.21

УДК 821.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-415-417

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

LANDSCAPE LYRICS BY PAKIZAT FATULLAYEVA. The article examines the artistic features of the landscape lyrics of the Lezghin poetess Pakizat Fatullaeva. The literary processes of the 1970s–1980s are traced, which determined the conditions for the development of poetic art. It is noted that a noticeable phenomenon in the artistic life of the Lezghins was the active participation of women-poetesses in it, as a result, unique, ideally localized fields appear on the ethnopoetic map of the people, representing the deep, sensually emotional foundations of the symbolic picture of the world. In this respect, the creative phenomenon of Pakizat Fatullayeva is of particular interest. Poems dedicated to nature occupy a significant place in the poetess's work. The analysis of these poems show the features of the structure of the ideal projection of the natural world in the landscape lyrics of the famous Lezghin poetess.

Key words: **landscape lyrics, Pakizat Fatullaeva, Lezghin poetess, artistic features, 1970-1980s, ideal projection, theme, natural world.**

С.А. Бедирханов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ПЕЙЗАЖНАЯ ЛИРИКА ПАКИЗАТ ФАТУЛЛАЕВОЙ

В статье исследуются художественные особенности пейзажной лирики лезгинской поэтессы Пакизат Фатуллаевой. Прослеживаются литературные процессы 1970 – 1980-х гг., которые определили условия развития поэтического искусства. Отмечается, что заметным явлением в художественной жизни лезгин стало активное участие в ней женщин-поэтесс, в результате на этнопоэтической карте народа появляются уникальные, идеально локализованные поля, представляющие глубинные, чувственно эмоциональные основы символической картины мира. В этом отношении особый интерес представляет творческое явление Пакизат Фатуллаевой. Значительное место в творчестве поэтессы занимают стихи, посвященные природе. На основе их анализа рассматриваются особенности строения идеальной проекции природного мира в пейзажной лирике известной лезгинской поэтессы.

Ключевые слова: **пейзажная лирика, Пакизат Фатуллаева, лезгинская поэтесса, художественные особенности, 1970 – 1980 гг., идеальная проекция, тема, природный мир.**

В 1970 – 1980 годы в лезгинскую литературы приходят профессиональные поэты, писатели, воспитанные в традициях не только родной, но и русской, советской и западной литератур. Это способствовало небывалому расцвету поэтического творчества, расширению его жанрового, идейно-тематического пространства. В литературных процессах этого периода активное участие принимают и женщины-поэтессы. В произведениях Ханбиче Хаметовой, Бикеханум Алибеговой, Лидии Стальской, Сайрат Ахмедпашаевой и др. воспеваются чувства любви, верности, искренности, нравственные идеалы, поднимаются злободневные проблемы времени.

Особый вклад в развитие национального художественного сознания советского периода внесла Пакизат Фатуллаева. Известная лезгинская поэтесса Пакизат Фатуллаева родилась в 1948 году в с. Новая Мака Сулейман-Стальского района. Окончила филологический факультет ДГУ и литературный институт имени М. Горького. Начала печататься с 1965 года. Автор книг «Маковое поле», «Мой светлый дом», «Образец» и многих других.

В творчестве Пакизат Фатуллаевой значительное место занимает тема природы. Именно из идеального порядка окружающего мира исходят «звуки и краски неба и земли», их «бесконечные оттенки и переливы», в которых поэтесса «ищет отражение своего внутреннего мира, ищет средства для выражения тончайших, неуловимых чувствований, мгновенных состояний, возникающих при созерцании природы...» [1, с. 188 – 189].

В произведениях поэтессы природные образы выстраиваются в особых формах организации, в содержательных пределах которых бесконечные оттенки и переливы внутренних состояний сопрягаются с ситуативно определёнными переживаниями ее жизненного мира. Субъективная организация этого мира располагает различными средствами представления, каждое из которых в качестве определенного лика есть отражение отдельного состояния души, явленного во всей полноте и напряженности его глубинных чувственных реалий. «Лирика П. Фатуллаевой «тиха», – пишет Г. Темирханова, – в ней много нежных и мягких красок. С картинами природы Фатуллаева отождествляет душевное состояние, изящество, тонкость, добрые начала. И, конечно, не последней в комплексе проблем встает любовь к родной земле, ее красотам, никогда не утрачивающимся ценностям» [2, с. 99].

В стихотворении «Бубу» («Полевой мак») композиционные компоненты текста «вливаются» во внешне завершённое пространственное целое, представляющее определенную, совершенную модель социального общежития. Пространственное построение строфической композиции произведения обусловливает действенность некой линии раздела, по обе стороны которой локализуются функционально определенные содержательные поля. Каждое поле располагает собственными, устремленными друг к другу механизмами образного строения. В точках соприкосновения этих механизмов развертывается протяженность, на которой и представляется идеальная, равнодушная к внутренним противоречиям картина мира.

Первоосновы идеальной организации внешнего мира фиксируются в первых двух строках первой строфы:

Чуьхвей хьтин михьи цавай
Шад ракъини хъверзава [3, с. 5].
Словно с омытого, чистого неба
Веселое солнце улыбается.
(Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору статьи – С.Б.).

Из грамматического порядка этих строк синтезируется форма семантического единства двух смысловых конструктов – «чистое небо», «улыбающееся солнце». В пределах этой, уже содержательно уплотнённой формы локализуются образные характеристики действительности.

Композиционное построение произведения лишено грамматически оформленного лирического начала. Чувственные впечатления лирической героини включаются в текст произведения через опосредованные вербальные знаки, в сочетаниях которых уравновешиваются, гармонизируются явления действительности. В этом отношении интересен образ улыбающегося солнца. Солнце само по себе лишено возможности улыбаться. Потому в его улыбке развернуты понятийные смыслы, являющие определенное состояние души.

Третья строка первой строфы также содержит природные образы, которые, однако, собранные синтаксической организацией предложения, представляют пространственную почву еще одного функционального полюса:

Чиг аламай къацан юкьвай
Зирек руша зверзава.
По росистому лугу
Смелая девушка торопится.

Как видим, активную позицию в стихотворении занимает и образ девушки. Образ собирательный, в нем сконцентрированы идентификационные характеристики женщин социального общежития государства. Собранные в номинации «руш» («девушка») эти характеристики настраиваются семантически определёнными художественными средствами, в символических значениях которых происходит слияние, гармонизация образных структур двух полюсов – девушки и природы.

Внутренне закрытая целостная конструкция образа девушки лишена чувственных впечатлений, весь «строительный материал» сконцентрирован на внешних атрибутах образа. Каждый из этих атрибутов заряжается ценностным смыслом лишь в отдельных стихийных явлениях природы. Именно в чередованиях природных стихий внешний облик образа приобретает пластичность, подвижность.

Во второй строфе активной функциональной позицией распоряжается отдельная часть внешности девушки. «По ногам бегающей энергичной девушки бьётся зеленые, острые пшеничные листья»… В третьей строфе во власти ветра находятся локоны девушки. Данная строфа заканчивается словом, понятийные значения которого развертывают некое ассоциативное поле, актуализирующее чувственные порывы женской души. Это слово есть мак, красный, полевой, к которому приближается девушка.

Образы девушки и полевого мака синтезируют некие эмоционально насыщенные ценностные смыслы, из концентрации которых образуется совершенная модель мира. Однако следует отметить, что и девушка, и цветок обделены субъективными характеристиками, они чужды собственным внутренним определениям. Эти определения не включены и в порядок вербальных актов, представляющих целостную конструкцию лирического начала в структурах видения. Как уже было отмечено, строфическая композиция стихотворения лишена грамматически оформленной субъективной основы, явленной в номинации Я.

Образные формы и девушки, и цветка приобретают функциональные смыслы в качестве символов, содержательная расшифровка которых происходит в сознании читателя. А зашифровка этих символов складывается из совокупности понятийных значений, включенных в семантический и ритмический порядок поэтического дискурса слов.

Каждое слово, пропущенное через жизнь сознания, заряжается его энергией, охватывается жизненными волнениями, в результате понятийные поля лексических единиц заполняются некими мгновенными чувствованиями, впечатлениями.

Таким образом, каждое слово, каждый знак несут в себе жизненные волнения (авторской) души, из которых и складываются символические значения образов. Говоря об онтологической универсальности образа, известный ученый-литературовед Н.К. Гей принимает в качестве первоначального, исходного его определения следующее положение: «Образ – это воссоздание и восприятие воображаемых феноменов и их художественное осмысление как бы в виде реальных объектов. В художественно-онтологическом аспекте образности находит выражение внетекстовая и внепсихологическая суть художественного феномена, его несводимость к знаку, тексту как таковому или субъективному психологическому представлению от восприятия текста. Образ оказывается носителем объективированного содержания, которое становится осуществлением выражаемого смысла и доступен восприятию» [4, с. 85]. Ставший доступным восприятию идеальный мир поэтического творения П. Фатуллаевой представляется во всей красоте и гармонии его внутренних явлений.

Если в стихотворении «Бубу» («Полевой мак») жизненная энергия сознания охватывает образные характеристики девушки и цветка в единой, нерасторжимой связке, в которой олицетворяется женская мечта об идеальной действительности, то в произведении «Акация» мыслительные потоки сознания направлены на определённое, зримое, непосредственно данное явление – дерево, образное строение которого невосприимчиво к пространственным природным расширениям. Локализованный в пространстве собственных содержательных свойств образ дерева открыт к одиночным явлениям бытия. Как следствие, символическое поле акации определяется несвойственным ее непосредственным характеристикам содержанием.

Стихотворение начинается со следующих слов:

Булахдин кьилел, хуьруьн къерехда
Акацияди куьрснава хилер [3, с. 8].
На роднике, на краю села
Акация развесила ветви.

Заявленный в этих словах вербальный акт фиксирует некое пространственное целое, на котором определяется позиция лирического начала стихотворения. Из этого начала исходит созерцательный взгляд, который охватывает дерево в совокупности всех его внешних атрибутов.

Через явления созерцания сознанию открывается вид дерева, которое стоит со спущенными ветвями на краю села, у родника. Собранные воедино созерцательными взорами эти свойства образуют предметную основу образа акации. Из этой, уже открывшейся к сознанию основы отрываются определенные содержательно уплотненные поля, которые в качестве неких ассоциативных цепочек настраивают образ сплошным символическим пространством.

Символическое наполнение образа акации определяет доминантную суть ценностно обусловленного смыслового конструкта, который удерживает связь между предметным и идеальным содержаниями дерева. Этот конструкт есть возраст акации. Само дерево чуждо своим возрастным характеристикам. В них освещаются структурные смыслы памяти, через которые в композиционную организацию произведения включаются явления прошлого.

Встраивание явлений прошлого в темпоральный ряд настоящего, на котором развертываются грамматические структуры стихотворения, есть следствие концентрации сознательных явлений, в реалиях которых происходит оживление прошлого. В результате формируется активная позиция лирического начала, которое, освещённое грамматической формой местоимения Я, является в начале второй строфы:

Амма за хирер кьатlузва адан,
Гьихьтин зурба сир аватlа тарахъ!
Хурай фейиди чкалда аклиз
Шумуд дагъвиди чан ганай адахъ!
Но я знаю о его ранах,
Какая же великая тайна у дерева есть!
Из сердца попадает в кору
Сколько же горцев жизни за него отдали!

«Мощная, великая тайна» акации зашифрована определенными знаками, отсылающими к возрастным характеристикам дерева. Из этих характеристик складывается образное целое акации, содержательное наполнение которого определяет одну-единственную объективную позицию дерева в качестве очевидца истории.

Явления истории, очевидицей которых стала акация, открывает трагические страницы прошлого. Многочисленные войны внесли в жизнь горцев множество бед, забрали много молодых жизней людей, которые защищали свою семью, свою родину. Основным художественным средством, изображающим трагедии прошлого, является слово «шумуд» (сколько), которое указывает на неопределенное количество погибших от рук врагов: «сколько горцев погибли у дерева», «сколько раз сердце молодого партизана оказалось под прицелом бешеного врага», «сколько раз дерево раскаленные пули на себя взяла».

Стихотворение завершается четверостишием, которое начинается со слова «ингье» («теперь»). Через понятийные структуры этого слова происходит впадение в актуально переживаемое настоящее. В настоящем в жизненное пространство лирического объекта добавляется существенный момент, через который акация приобретает не присущее ей в природной жизни свойство. Теперь дерево стоит и смеётся жизни. Грамматическая конструкция, встраивающая слова «акация» и «смеётся» в единый семантический ряд, несёт всю напряжённость вербальных актов сознания, открывшегося идеологическому диктату советского государства. Дереву присваивается предикат «смеётся», через значения которого жизнь акации охватывается социальными стандартами счастливого и благополучного социалистического общества. Таким образом, идеальная структура акации имеет в качестве строительного материала идеологический инвентарь, но заряженный духовно-эмоциональными, чувственными энергиями авторского (женского) сознания. Г. Темирханова в своей монографии «Современная лезгинская поэзия» приводит слова известного ученого Г.Н. Поспелова, затрагивающие функциональные смыслы природных явлений в стихотворчестве: «Словесно воспроизведенный вид природы не может стоять в стороне от общих задач лирического творчества – от задач раскрытия внутреннего мира людей в его социально-исторической характеристике, в его идейном осознании и эмоциональной оценке со стороны художника. Поэтому для истинно лирического поэта-пейзажиста вид природы сам по себе не может иметь самодовлеющего значения. Природа для него лишь предмет изображения, через который поэт выражает свою обобщающую идейно-эмоциональную мысль» [5, с. 96].

Таким образом, из концентрации обращённых к природным эпизодам сознательных актов в творениях П. Фазуллаевой образуется внутренне завершенное жизненное целое, которое, приобщенное к Я в качестве его субъективного мира, представляет творчество известной лезгинской поэтессы как уникальное художественное явление.

Библиографический список

1. Григорьян К.Н. *Пушкинская элегия*. Ленинград, 1990.
2. Темирханова Г. *Современная лезгинская поэзия.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
3. Фатуллаева П. *Мой светлый дом.* Сборник стихов. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1981.
4. Гей Н.К. Художественный образ как категория поэтики. *Контекст: Литературно-теоретические исследования.* 1983; Т. 1982: 68 – 98.
5. Темирханова Г. *Современная лезгинская поэзия.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
6. Эпштейн М.Н. *«Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии.* Москва: Высшая школа, 1990.

References

1. Grigor'yan K.N. *Pushkinskaya `elegiya.* Leningrad, 1990.
2. Temirhanova G. *Sovremennaya lezginskaya po`eziya.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
3. Fatullaeva P. *Moj svetlyj dom.* Sbornik stihov. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1981.
4. Gej N.K. Hudozhestvennyj obraz kak kategoriya po`etiki. *Kontekst: Literaturno-teoreticheskie issledovaniya.* 1983; T. 1982: 68 – 98.
5. Temirhanova G. *Sovremennaya lezginskaya po`eziya.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
6. `Epshtejn M.N. *«Priroda, mir, tajnik vselennoj...»: Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj po`ezii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.03.21

УДК 381 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-417-420

Jasim Wasan N., *postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wasan_my@yahoo.com*

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE NAME OF BREAD IN THE GLUTONIC PICTURES OF THE WORLD IN THE RUSSIAN-LANGUAGE AND ARABIC-LANGUAGE NATIONAL-CULTURAL CODES. The author's research is dedicated to the actual problem of identifying the linguoculturological and translation features of the glutonic vocabulary both in Russian and in Arabic. It is noted that the vocabulary of the glutonic type is extremely rich and diverse, as it is part of the national and linguistic culture of the Russian and Arab people. In the gastronomic discourse of the Russian people and the Arab peoples, it is represented by various parts of speech. The study of the traditions of food consumption confirmed the rich stylistic possibilities of the glutonic vocabulary, the names of bread in Russian and Arabic languages. It has been established that in modern Russian gastronomic discourse, glutonic lexical units are involved in the formation of bright, expressive stylistic means that use etymology, transcription, transliteration, descriptive expressions to convey linguocultural and ethnocultural specifics in names associated with cooking, for example, "bread". The Arabic language reflects the peculiarities of the culinary art of the Eastern peoples, the traditions of everyday life and food consumption, the rituals and customs of receiving guests.

Key words: ***glutonic vocabulary, picture of the world, language, gastronomic discourse, names, bread.***

Васан Нисеифф Джасим, *аспирант, Высшая школа перевода (факультет) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wasan_my@yahoo.com*

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ НАЗВАНИЙ ХЛЕБА В ГЛЮТТОНИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА В РУССКОЯЗЫЧНОМ И АРАБОЯЗЫЧНОМ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КОДАХ

Исследование автора посвящается актуальной проблеме выявления лингвокультурологических и переводческих особенностей глюттонической лексики как в русском, так и в арабском языках. Отмечено, что лексика глюттонического типа чрезвычайно богата и разнообразна, так как составляет часть национальной и языковой культуры русского и арабского народа. В гастрономическом дискурсе русского народа и арабских народов она представлена различными частями речи. Изучение традиций потребления пищи подтвердило богатые стилистические возможности глюттонической лексики названий хлеба в русском и арабских языках. Установлено, что в современном русском гастрономическом дискурсе глюттонические лексические единицы участвуют в образовании ярких, выразительных стилистических средств, которые используют этимологию, транскрипцию, транслитерацию, описательные выражения для передачи лингвокультурной и этнокультурной специфики в наименованиях, связанных с приготовлением пищи, например, хлеба. В арабском языке отражены особенности кулинарного искусства восточных народов, традиции повседневной жизни и употребления пищи, ритуалы и обычаи приёма гостей.

Ключевые слова: **глюттоническая лексика, картина мира, язык, гастрономический дискурс, наименования, хлеб.**

Актуальность. Ментальное поле культуры, а также категории времени и пространства, количества и качества, причины и следствия и другие обусловливают существующую в культуре единую систему образов, которые выступают как целостная картина мира.

Представители когнитивного подхода, американские учёные Р. Лангакер, Дж. Лакофф, Дж. Тейлор, Ч. Филлмор, Р. Джекендофф, А. Гольдберг, Ж. Фоконье, А. Генен и другие доказывали значимость знаковости и когниции в языке.

Особенности когнитивной лингвистики исследуют Ю. Апресян, И. Бровченко, С. Жаботинская, В. Карасик, М. Болдырев, М. Полюжин, М. Кочерган, Г. Уфимцева и другие. Отмечая, что культурное кодирование в языке является инструментом исследования лингвокультурной и этнокультурной специфики в наименованиях еды, ученые также подчеркивали, что оно также является одним из потенциальных средств осознания понятий еды в виде акустического (звукового) и / или графического образа. Слово индуцирует понятие в сознании человека.

Целью статьи является анализ реализации глюттонического дискурса русскоязычных коммуникантов, который осуществляется в условиях преобладания в русскоговорящем континууме русского языка. Процесс общения происходит в определённых физических условиях конкретного времени и пространства. Человеческая речь, взаимодействуя со значительным количеством неязыковых факторов (невербальных, социальных, психологических, ситуативных, национальных и др.), проявляет себя как особый языковой код. Коммуникация в Российской Федерации является модусом существования живого, естественного человеческого языка с присущими только ему категориальными средствами языкового кода.

Языковая политика в Российской Федерации может классифицироваться по следующим моделям: однокомпонентная (характеризующаяся различными формами функционирования русского языка); двухкомпонентная (с двумя доминантами); трёхкомпонентная (с тремя доминантами); многокомпонентная (имеющая от четырёх и более доминант); дифференциальная (действующая в сфере функционирования языков малочисленных народов) [1, с. 88].

Русский язык – государственный язык России – обладает наивысшим коммуникативным потенциалом во всех сферах общения и интенсивно функционирует во всех сферах жизнедеятельности. Форма русского национального языка, который функционирует в обществе, – русский литературный язык (РЛЯ) [2, с. 325]. Исследуем роль ключевых лексических единиц гастрономического дискурса, а именно наименований хлеба в качестве объекта гастрономической картины мира арабского и русского языков, а также систематизируем культурные особенности народов – носителей языков.

Современные филологи, лингвисты, кроме русского национального языка, выделяют одну из её разновидностей – русскую разговорную речь. Так, слова «косовица», «хлебороб», «зябь», «пар», «почин» имеют диалектное происхождение. На сегодняшний день они являются литературными, так как в них заложена основа понятий.

Особое внимание нами уделено значимым выводам физика Г. Герца в конце XIX в. и Л. Витгенштейна, их гипотезам о таких понятиях, как «картина мира», «модель реальности». Именно в них отражено человеческое мировоззрение и конкретная практика погружения в социальную среду. Жизнедеятельность человека может быть представлена устно, письменно или другими визуальными способами. Для жизни в социуме необходима как языковая коммуникация, так и невербальная.

Интересными являются идеи философа М. Хайдеггера о «картине мира» и её интерпретации человеком [3, с. 49].

Понятие «картина мира» в разных культурах осмысливается как исторически обусловленная система образов, сформированных в процессе познания человеком действительности. Её важными структурными компонентами являются мировосприятие, мировоззрение и миропонимание. Так, с общенаучной, гносеологической точек зрения рассматривают понятие «картина мира» как «знания об истинном» С. Попов и И. Стернин [4, с. 51].

В статье автор приходит к выводу о том, что необходимо учитывать универсальность языка как знаковой системы, её функции в системе кодов семиотической модели мира определяются как речь, которая позволяет описать модель мира во всей её совокупности и с любым уровнем детализации. Одной из особенностей языковой ситуации в русскоязычном ареале является многообразие диалектов. В частности, отечественные учёные идентифицируют 8 диалектных зон. Они связаны с народными языковыми традициями: так, диалект Северо-Восточных территорий отличается от диалекта центральной части страны и так далее.

На основе изучения источников установлено, что для современных учёных-культурологов важным является установление и универсальности языка, и наличие «матриц». Именно с их помощью реализуется национальный способ мировидения. Без знания «матриц», кодов, концептов сложно понять национальную культуру. Ряд известных отечественных учёных отмечает значимость национально-специфических этических и ценностных приоритетов, систему образности, социальных стереотипов. Такой матрицей можно считать использование огня. И у арабских, и у русских этносов огонь всегда служил источником тепла и средством для приготовления пищи. Например, русская печь в условиях суровой зимы – источник тепла и приспособление для приготовления пищи. Огонь также символ света и «домашнего очага», эти особенности отражены и в исторических традициях, и в специфике языка.

Данная проблема изучения лингвокультурологических особенностей арабского глюттонического дискурса отражается в нижеприводимых глюттонимах – номинациях ритуала самого процесса потребления пищи, названиях продуктов питания, напитков и национальных блюд и традициях угощения гостей, описание которых приводится параллельно. Например, в сирийской кухне известна шаурма (шаверма) (شاورما), которая в Ираке имеет номинацию "گص", а основной рацион бедуинов из арабских племён на Аравийском полуострове – это бобовые: фасоль (فاصولياء), чечевица (عدس), а также финики (تمر), хлеб в виде лепёшек (رغيف), молоко (козье или верблюжье) (حليب الماعز أو الجمل), рис (أرز).

Заслуживает внимания анализ специфики слов, связанных с деятельностью людей, которые любят угощать других различными блюдами: в русском языке это *повар, кулинар*; в арабском – "خباز" [хаббаз] – *пекарь, булочник*; "طباخ" [таббах] – *повар*; "طباخة" [таббаха] – *повариха, стряпуха*.

Сегодня в условиях глобализации на жизненные принципы индивида влияет много факторов и проблем, которые обусловливают ментальность и выбор языковых дефиниций [5, с. 8 – 20]. Л. Ермакова определяет понятие «глюттоническая лексика» как средство отображения национального языка, которое реализуется в системе текста в процессе коммуникации, связанной с наименованием пищевых продуктов и их потреблением. Оно представлено в виде номинативного фонда русского языка, в котором используются слова, характерные для повседневного русскоязычного дискурса. Он связан с особенностями употребления пищи относительно времени суток: завтрак, обед, ужин, приготовления ищи, наименования еды.

Вопросами анализа особенностей перевода глюттонической лексики занимались Н. Головницкий, Д. Гулимова, Н. Данилова, А. Занадворная, А. Олянич и другие.

Сам термин «глюттоническая лексика» введен в 2003 году А. Оляничем, который подчеркивает значимость лингвокультурной и этнокультурной специфики в наименованиях пищи и особенностях ее приготовления. Термин «глюттонический» соотносится с когнитивной системой номинаций, описывающих особенности приготовления пищи в любой этнокультуре [6, с. 42].

В арабском гастрономическом дискурсе традиционно употребляется ряд понятий: "فطور" (завтрак), "غداء"(обед), "عشاء"(ужин), "تروبقة" (лёгкий завтрак) и т.п.

В русском языке выражение «готовить пищу» раскладывается на следующий ряд синонимичных лексем: *стряпать, готовить*; а также *варить, жарить, парить* (как способы приготовления), отмечает В. Похлёбкин в книге «Занимательная кулинария».

В арабском языке понятие "طبخ" (готовить пищу) также имеет ряд синонимов и включает ряд представлений о процессах: "غلى" – *кипятить*, "قلا" – *жарить*; "شوى" – (*жарить на вертеле*); а также "ذبح " – *закалывать*; "ملح" – *солить*; "فلفل" – *приправлять перцем*, "تبل" – *класть приправу*, "وشق".

Также есть специфические номинации арабского языка, которые идентифицируют еду и пищу: "طعام", "غذاء".

Территориально русская национальная кухня охватывает и дары леса (орехи, грибы, ягоды, мёд; а также дичь, речную рыбу и т.д.). Традиционным является использование различных зерновых культур (рожь, пшеницу, ячмень). В зависимости от территории проживания этносов, в состав рациона русских входят также овощи, мясо птицы, крупного рогатого и мелкого домашнего скота. Всё это отображено входит в основу приготовления блюд из круп (хлеба и каши) и мяса.

Актуализируется выявление особенностей глюттонического дискурса лексемы «хлеб» путем сравнительного анализа перевода лексических единиц, относящихся к семантическому полю «глюттония», с арабских языков на русский. Глюттонический дискурс рассматривается как влияние прагматической и лингвокультурологической составляющей глюттоничного дискурса на уровне текста.

Например, в русской глюттонической картине мира название «хлеб» связано с понятиями «имущество», «богатство рода» (нем. Hleib). Klibanos – «глиняная посуда для выпечки хлеба», формовой хлеб. А. Семенов отмечает, в древнерусском языке слово употребляется с XI в. – хлебъ [7]. Сегодня слово «хлеб» – это зерно или продукт.

Ржаной русский хлеб готовится из дрожжевого ржаного теста, отсюда и название – ржаной хлеб. К ржаной муке могли добавлять ячменную. Следует отметить, что хлеб с молоком издавна был главной пищей россиян. Кулинарная традиция России немыслима без хлеба. Ведь изделия из хлеба подают к супам, вторым блюдам; ржаной хлеб выпекают с различнымим добавками (кориандром, овсяными хлопьями, курагой, изюмом и пр.). Тесто из ржаной или пшеничной муки используют для приготовления пирогов с мясом, рыбой, творогом, ягодами и пр. Из пшеничной муки пекут калачи, пряники и пр. Популярны в России сдобный хлеб (каравай), печные изделия (оладьи, блины, хворост и др.).

Основными мотиваторами названий хлеба является форма изделия, сорт или вид муки. Название «кулич» и ее дериват «куличик» является фонетическим вариантом лексемы калач – Kolach «печеный хлеб круглой формы», которое происходит от понятия « круг». В русском языке калач – это «круглый хлеб из пшеничной муки", «белый хлеб». Использовали понятия калач или "баранка", "испеченный калач, который передавали родственникам как знак приглашения на свадьбу". Бывают разные виды хлеба, например, «черный», «ржаной».

Слово «булка» связывали со значением формы выпечки (овальная) и качеством муки. Таким образом, на основе формы хлеба различали обычный (круглый, который сажали в печь лопатой) и праздничный (прямоугольный или овальный, испеченный в форме) хлеб. Сегодня хозяйки пекут хлеб в прямоугольных формах, поэтому обычный хлеб от праздничного отличает вид муки (пшеничная, ржаная и др.) и его сорт (низкий, высокий).

Также имеется название «баба» – праславянское baba ‘галушка, круглое печенье’: баба (или кулич) – сладкий сдобный высокий белый хлеб цилиндрической формы, который выпекают к Пасхе.

Часто используют названия «паляница», «хлеб», «корж из дрожжевого теста», «буханка хлеба пшеничного или ржаного», «буханка хлеба, обкатанная перед выпечкой в муке», «хлеб из пшеничной муки», «корж из хлебного теста» или «черный хлеб» – каравай из ржаной муки. Именно названия блюд придают рецептам национальный колорит. Как правило, их считают такими, которые не подлежат переводу. Определено, что чаще всего для перевода названий блюд используют:

– транскрипцию или транслитерацию, например, калач (Kolach);

– калькирование, например, калач – это «круглый хлеб из пшеничной муки", «белый хлеб»;

– частичную транскрипцию: baba – «галушка, круглое печенье», «кулич».

В арабском языке понятие "خبز" – «хлеб» связано с традициями повседневного употребленияхالخبز اليومي"", с решением насущных проблем "ليس بالخبز تحل مشاكل..." или с традициями выпекания лепешек الخبز.

Следует особо подчеркнуть, что жители арабских стран бережно относятся к еде. «Особенности приёма пищи связаны с нормами национального этикета», – отмечают исследователи Л. Ступин, К. Игнатьев [8, с. 82]. В арабской культуре также популярно понятие «хлеб», однако арабские этимологи акцентируют внимание на том, что в слове «хлеб» корень «-леп-», то есть хлеб – это то, что лепят, это плоский, как правило, свежевыпеченный хлеб – хубуз, который выпекается в каменной печи или на камнях. Как правило, это пресный хлеб – без дрожжей. Рецепт требует объединения муки на основе цельных зёрен и воды. Несмотря на появление новых кулинарных приёмов и выявление других ингредиентов, исходя из религиозных, культурных или причин сохранения пищи, многие арабо-мусульманские народы продолжают производить пресный хлеб с его оригинальным рецептом.

Например, «пита» – традиционный плоский арабский хлеб, его готовят в Египте, Иордании. Пита, или арабский хлеб, лаваш – это тип плоского хлеба, который, в отличие от пресного хлеба, прошёл закваску; рецепт включает смешивание пшеничной муки, воды и закваски. Пита, или арабский хлеб является традиционным хлебом кухонь Ближнего Востока (Афганистан и Турция), Средиземноморья (Греция) и Северная Африка.

Кулинарное искусство – основа культурной идентичности нации, особенности национального характера ярко отражены в арабской кухне. В результате проведённого исследования мы выявили основные особенности глюттонической лексики русского языка, заимствованной из арабской кухни. Например, сегодня используют другие синонимы лаваша, или арабского хлеба: «сирийский хлеб» и «ливанский хлеб». Небольшие плоские лепешки называют «пита» – «хлеб, пирог» [9].

Внешне они представляет белую хлебную лепёшку. Слегка поджаристая, сухая, она редко превышает в толщину сантиметр и имеет небольшой вес. Пита может иметь различный диаметр, но обычно он не превышает 30 сантиметров. Внутри питы пустота, которую заполняют разными начинками.

Арабский хлеб – это разновидность плоского хлеба, который подвергся закваске; рецепт включает смешивание пшеничной муки, воды и закваски. Мука из твердых сортов пшеницы получается путем измельчения твердой пшеницы, или Triticum durum. Арабский хлеб – типичный хлеб ближневосточной кухни (Афганистан и Турция), средиземноморской (Греция) и Северной Африки. Арабский хлеб, или лаваш подают со специальными соусами. Характерная форма делает его идеальной составляющей для введения в рацион человека шашлыков или традиционных блюд с Ближнего Востока.

Культурным средоточием, ядром национальной языковой картины мира является особенное мировосприятие, которое строится на ценностях этноса, образной системе и социальных стереотипах. Образ мира остается относительно стабильным и неизменным и влияет на концептуализацию культурного опыта социума в соответствии с результатами познания действительности, присущей различным формам общественного сознания: мифологической, наивной и научной.

Понятие «картина мира» является объективной и исторической действительностью в разных культурах. В арабской и русской культурах ее структурными компонентами являются мировосприятие и миропонимание, которые концентрируется в концептах, например, «жизнь», «еда».

В заключение отмечено, что глюттоническая лексика как средство отображения национального языка реализуется в системе текста в процессе коммуникации, связанной с концептами «пища, еда», «напитки, питье» и с наименованием пищевых продуктов и их употреблением. Глюттонимы используются как в повседневной жизни, так и в научных исследованиях для отображения специфики национальной кухни. Также существуют слова-термины, используемые специалистами кулинарного профессионального языка.

Понятия глюттонической лексики являются средствами национального языка, которые реализуются как в системе текстов, так и в процессе коммуникации, связанной с наименованием пищевых продуктов и их употреблением.

Обосновывается мысль о том, что глюттонический дискурс представляет особенности коммуникации о «еде» или процессе приготовления и употребления пищи.

Национально-культурная специфика глюттонического дискурса, наряду с его индивидуальным и статусным, выражается в гастрономических номинациях, например, приготовления или употребления хлеба, зерна или изделий из хлеба.

Культура питания представляет собой важнейший компонент ментальности. Традиции и правила культуры питания связаны с культурными кодами употребления пищи.

В переводе кулинарных рецептов или меню нет ничего сложного, поскольку в них отсутствуют сложные термины или грамматические конструкции. Однако практика показывает, что трудности могут возникнуть в процессе перевода и названий самых блюд, и общеизвестных слов. Чаще всего проблемы возникают с такими элементами, как названия блюд, ингредиентов и единиц их измерения.

Анализ материала показывает, что различия в языковых картинах мира вызывают отсутствие прямых соответствий в языке перевода (названия блюд и их составляющих могут быть реалиями одной культуры и полностью отсутствовать в другой, например, арабской). Поэтому, чтобы понять гастрономические особенности определённого народа, недостаточно простого перевода лексических единиц, необходимо использовать комментарии и адаптации для объяснения особенностей оригинала текста.

Глюттоническая картина мира в европейской и арабоязычных культурах выполняет интегрирующую функцию, номинации хлеба отражают особенности менталитета.

Библиографический список

1. Биткеева А.Н. *Национально-языковая политика России: новые вызовы последние тенденции*. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/bitkeeva-14.htm
2. Степанов Г.В. Национальный язык. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 325 – 326.
3. Хайдеггер М. Картина мира. *Время и бытие*. Москва, 1993: 41 – 62.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика.* Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
5. Ермакова Л.Р. *Глюттонические прагматонимы и национальный характер (на материале русской и английской лингвокультур)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
6. Олянич А.В. *Гастрономический дискурс в системе массовой коммуникации (семантико-семиотические характеристики).* Москва: Азбуковник, 2003.

7. *Хлеб.* Available at: http://evartist.narod.ru/text15/025.htm
8. Петришина Е.Ю., Антонова Ю.В. Лингвострановедческие особенности отражения концептов East/ Восток и West. Запад в глюттоническом дискурсе в сопоставительном аспекте. *Вестник МГОУ.* Серия: Лингвистика. 2016; № 5: 76 – 89.
9. *Типы хлеба у разных народов.* Available at: https://inima.org/tipy-xleba-u-raznyx-narodov

References

1. Bitkeeva A.N. *Nacional'no-yazykovaya politika Rossii: novye vyzovy poslednie tendencii*. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/bitkeeva-14.htm
2. Stepanov G.V. Nacional'nyj yazyk. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 325 – 326.
3. Hajdegger M. Kartina mira. *Vremya i bytie*. Moskva, 1993: 41 – 62.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
5. Ermakova L.R. *Glyuttonicheskie pragmatonimy i nacional'nyj harakter (na materiale russkoj i anglijskoj lingvokul'tur).* Dissertaciya … kandidata filogicheskih nauk. Belgorod, 2011.
6. Olyanich A.V. *Gastronomicheskij diskurs v sisteme massovoj kommunikacii (semantiko-semioticheskie harakteristiki).* Moskva: Azbukovnik, 2003.
7. *Hleb.* Available at: http://evartist.narod.ru/text15/025.htm
8. Petrishina E.Yu., Antonova Yu.V. Lingvostranovedcheskie osobennosti otrazheniya konceptov East/ Vostok i West. Zapad v glyuttonicheskom diskurse v sopostavitel'nom aspekte. *Vestnik MGOU.* Seriya: Lingvistika. 2016; № 5: 76 – 89.
9. *Tipy hleba u raznyh narodov.* Available at: https://inima.org/tipy-xleba-u-raznyx-narodov

Статья поступила в редакцию 28.12.20

УДК 61:02-10 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-420-422

Kuzyoma T.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*
Vishniakova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: azure.07@mail.ru*
Shutova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olgadushina@list.ru*
Buteva V.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: valerija.buteva@yandex.ua*

REPRESENTATION OF A NOMINATIVE METAPHOR IN A LITERARY TEXT. The article deals with features of the use of nominative metaphor in the work of Stephen King "Misery". The individual author's style of the writer is described. The essence of the concept of "nominative metaphor" is considered. The most frequently realized functions of the metaphor in the work of Stephen King are nominative, informative, emotional-evaluative and text-forming functions. The emphasis is on nominative metaphors. The role of nominative metaphors is to transfer the name from one object to another based on their similarity. By replacing one descriptive concept with another, an artistic metaphor is created that is responsible for creating the image of a particular object. A new nomination in a work of fiction enhances the expressiveness of the image and creates an emotional background that makes an impression on the reader. Thus, the recipient is given a figurative picture of the writer's world.

Key words: **literary text, author, metaphor, novel, image.**

Т.Б. Кузёма, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*
А.В. Вишнякова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: azure.07@mail.ru*
О.А. Шутова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: olgadushina@list.ru*
В.Е. Бутева, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: valerija.buteva@yandex.ua*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОМИНАТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассмотрены особенности использования номинативной метафоры в произведении Стивена Кинга "Misery". Описан индивидуально-авторский стиль писателя. Исследована сущность понятия «номинативная метафора». Наиболее часто реализующимися функциями метафоры в произведении Стивена Кинга являются номинативная, информативная, эмоционально-оценочная и текстообразующая. Акцент сделан на номинативных метафорах. Роль номинативных метафор заключается в переносе названия с одного объекта на другой на основании их схожести. Заменяя одно дескриптивное понятие другим, создается художественная метафора, которая отвечает за создание образа определенного объекта. Новая номинация в художественном произведении усиливает выразительность образа и создает эмоциональный фон, оказывающий впечатление на читателя. Таким образом реципиенту передается образная картина мира писателя.

Ключевые слова: **художественный текст, автор, метафора, роман, образ.**

Изучение стилистических приемов и их функционального потенциала достаточно часто становится объектом исследования многих ученых-филологов. Объектом исследования в данной статье выступает роль метафоры в художественном произведении, а также выявление особенностей ее функционирования в произведении Стивена Кинга "Misery". В результате исследования было установлено, что наиболее часто реализующимися функциями метафоры в произведениях Стивена Кинга являются номинативная, информативная, эмоционально-оценочная и текстообразующая. Акцент сделан на номинативных метафорах. Роль номинативных метафор заключается в переносе названия с одного объекта на другой на основании их схожести. Заменяя одно дескриптивное понятие другим, создается художественная метафора, которая отвечает за создание образа определенного объекта. В качестве примера можно привести часто используемую номинацию "lightning" («молния»). В научно-техническом энциклопедическом словаре [1] данное определение толкуется как «яркая видимая вспышка света, которой способствует электрический разряд между облаками» [1]. В рассматриваемом произведении С. Кинга "Misery" [2] данной номинации соответствует понятие «идея» на основании общей черты – внезапное озарение: *"Here it is: the lightning!"* [2, с. 104]. Также в качестве метафорической номинации представляется важным отметить метафору "explosion" («взрыв»). Ее функцией является подбор новой, подходящей для художественного текста формы для уже известного понятия «боль». При сопоставлении между собой данные определения, можно найдя в них сходство: понятие «взрыв» предполагает химическую реакцию, воспламенение с мгновенным расширением образовавшихся газов, производящее разрушительные действия [3], в то время как понятие «боль» объясняется как «психофизиологическая реакция организма, возникающая при сильном раздражении чувствительных нервных окончаний» [4]. Оба понятия имеют негативно окрашенную семантику, а также общее сходство – разрушение (стабильного эмоционального состояния и всего окружающего). Отсюда следует, что номинацию "explosion" можно использовать для наименования понятия «боль». В качестве примера можно также отметить такие номинации, как "gray invalid's face" («серое лицо инвалида» – номинация нездорового, плохого вида), "warder" («тюремщица» – номинация человека, который держит другого взаперти), "jocund meadow" («радостный луг» – номинация доброжелательного выражения лица), "head" («голова»), "tongue" («язык»), "legs" («ноги» – номинация опоры), "nose-cone of the rocket" («головная часть ракеты» – номинация внешнего вида бутылки), "snowdrift" («сугроб» – номинация большого количества чего-либо), "storm" («буря» – номинация плохого настроения) и другие. Данные метафоры в полной мере отображают выразительность языка, поскольку создают образ отдельно взятого предмета или явления и фиксируют его значение, выступая в рамках языковой метафоры. Но, как показывает исследование, данные номинации можно также определять как художественные метафоры, поскольку их функцией является создание художественного образа, несущего читателю особый смысл путем обозначения новых наименований для объектов.

Определяя новую номинацию в художественном произведении, автор усиливает выразительность образа и создает эмоциональный фон, оказывающий впечатление на читателя. Таким образом реципиенту передается образная картина мира писателя [5].

В качестве примеров номинативной метафоры в пространстве романа можно выделить образы, обозначающие главных героев, а также характеризующие их внешний вид и эмоциональные состояния. Автор уделяет большое внимание описанию своей героини – Энни Уилкс, прибегая к использованию определений, несущих негативные коннотации. К примеру, с помощью метафорических номинаций, относящихся к явлениям природы, таких как "rock" («скала»), "blizzard" («буря»), "snowslide" («лавина»), "hurricane" («ураган») автор подчеркивает холодность, беспощадность, разрушительную мощь персонажа (*"Here was the jinx and the natural disaster all rolled up in one; here was* ***Hurricane Annie***" [2, с. 31]). Среди имен собственных выделяется метафора "Niobe" («Ниоба»). В греческой мифологии Ниоба была женой царя Фив. Чтобы наказать Ниобу за гордыню и высокомерие, Аполлон и Артемида убили всех ее детей, после чего сама Ниоба обратилась в камень [2]. С. Кинг в тексте часто сопоставляет Энни с каменным идолом, глыбой, отсюда данная метафорическая номинация не случайна: *"She raised it, gentle as Niobe at the pool, and kissed it"* [3, с. 188].

Для передачи животной сущности героини автор часто использует в повествовании метафоры анималистического круга. Находя как внешние общие черты между человеком и животным (к примеру, смех, напоминающий хрюканье свиньи; голос, сопоставляемый с жужжанием пчелы и другие), так и аналогии в поведении (агрессивность, нежелание делиться и т.д.), С. Кинг побуждает читателя воссоздать в воображении отрицательный, низменный образ. Созданию образа героини Энни Уилкс служат такие метафорические номинации, как "wild dog" («дикая собака»): *"But in the end she would do it: wild dogs always begin to bury their illicit kills after"* [3, с. 40]; "bee" («пчела»): *"She came creeping in the night and killed me, hypo or bee-sting, no difference"* [3, с. 129], "pig" («свинья»): *"…the way her upper lip had wrinkled toward her nose, how her cheeks had seemed to flatten, and for a moment he had heard: Whoink! WHOINKK!"* [2, с. 22] и другие.

Для демонстрации «дьявольской», то есть злой натуры персонажа автор прибегает к прямым метафорическим характеристикам, таким как "the devil" («дьяволица»), "conscious evil" («осознанное зло»), "demon" («демон»), "weird centaur" («злобный кентавр»), "madness" («безумие»). Вместе с тем С. Кинг часто употребляет определение "goddess" («богиня»): "*He had been gotten by the* ***goddess***" [2, с. 128], "*Save me from the* ***goddess***!" [2, с. 129]. Как правило, данный образ трактуется как собирательный, состоящий из положительных концептов, таких как добро, красота, любовь и другие. Однако в пространстве данного романа понятие "goddess" несет в себе исключительно негативные характеристики, такие как жажда власти, жестокость, разрушительное могущество, мстительность. С этой точки зрения можно также выделить следующую метафорическую номинацию – "mother". ("*The* ***mother*** *feels badly when her child says she's mean or if he cries for what's been taken away. But she knows she's right, and so she does her duty*" [2, с. 53]). Положительному образу «мамы» – любящей, нежной, заботящейся о своем ребенке, противопоставляется «мать» – жестокая, поучающая, непреклонная, наказывающая за непослушание и не дающая права выбора.

Отрицательный образ Энни Уилкс продолжает развиваться и детализироваться с помощью метафор, описывающих ее внешние проявления:

- тело ("had no feminine curves at all" – «ни намека на женские изгибы», "she might not have any blood vessels or even internal organs" – «у нее отсутствовали кровеносные сосуды и органы"; "solid shoulders" – «каменные плечи»);
- лицо ("spreading crevasse" – «расширяющаяся расселина», "stony mask" – «каменная маска», "flexible darkness" – «упругая темная масса»);
- голос ("song played in the wrong key" – «мелодия, сыгранная в неверном ключе», "weird buzzing noises" – «странные жужжащие звуки»);
- дыхание ("dirty wind from hell" – «грязный ветер из глубин ада»).

Таким образом, читатель получает информацию о героине произведения, обрабатывает ее и запоминает персонажа как неприятную, властную, жесткую женщину.

В качестве метафорических номинаций, которые описывают следующего персонажа романа, писателя Пола Шелдона, можно выделить анималистические метафоры, то есть метафоры животного круга: "rat" («крыса»): *"Because he was rat in a trap…"* [2, с. 119]; "squirrel" («запасливая белка»), "Pavlov's dog" («собака Павлова»). Особую роль играет регулярно повторяющаяся метафора "bird" («птица»): *"Why not invite him in and show him your* ***African bird***?" [2, с. 95], *"You old dirty* ***birdie***!" [2, с. 14], *"She had stolen a* ***rare bird*** *with beautiful feathers"* [2, с. 114], "… *make her decide to get rid of her* ***rara avis***" [2, с. 40], "***Exotic bird*** *in a zoo"* [2, с. 110]. Пол называет себя «африканской птицей», проводя параллель между своим положением и положением редкой птицы, находящейся в неволе. Наряду с анималистической метафорой, в романе часто встречаются образы неодушевленных предметов, в которых главный герой находит отражение своего состояния или сходства с ним: "balloon, drifting at the end of a long string" («воздушный шар, висящий на конце веревки»), "dead weight" («мертвый груз»), "ceramic penguin" («фигурка пингвина»), "plane in a power-dive" («самолет в воздушной яме»); данные метафоры определяют персонажа как неспособного что-то самостоятельно изменить в своей жизни, и все, что ему остается, – это смирение со своей участью.

В числе метафор, выполняющих функции из первого класса (то есть метафор, которые определяют «новую» номинацию, тем самым передают информацию о герое и способствуют ее запоминанию), можно выделить имена собственные. Герой С. Кинга Пол Шелдон часто сопоставляет себя с теми или иными личностями по принципу схожих черт, проявляющихся в той или иной ситуации. К примеру, закричав от боли, Пол иронично называет себя Лучано Паваротти (*"She'll want to see if Sheldon really turned into* ***Luciano Pavarotti***, *or if it just sounds that way"* [2, с. 107]), а оценивая свое творчество, он сопоставляет себя с выдающимися американскими писателями Норманом Мейлером и Джоном Чивером (*"…her face on the dust jackets had overshadowed his in his author photographs, not allowing the critics to see that they were dealing with a* ***young Mailer or Cheever*** *here"* [2, с. 174]. Но лидирующим на протяжении всего произведения проходит образ "Scheherazade" («Шахеризада» – героини сборника арабских сказок «Тысяча и одна ночь»). Подобно Шахеризаде, Пол Шелдон вынужден сочинять продолжение романа о Мизери для Энни Уилкс, чтобы оставаться в живых: *"Could one possibly play* ***Scheherazade*** *when one's captor was insane?"* [2, с. 51], *"Some lousy* ***Scheherazade*** *I turned out to be"* [2, с.129], *"…because you turned out to be* ***Scheherazade*** *after all, didn't you?"* [2, с. 147].

Для психологического триллера характерно медленное развитие сюжета с нарастанием волнения и сомнения в «удачной» развязке. Вместе с тем его особенностью являются резкие сюжетные повороты, которые призваны держать читателя в напряжении. В романе "Misery" такими сюжетными поворотами являются сцены насилия – «наказаний», после которых следует детальное описание физического и психологического состояния жертвы. Отсюда для исследования представляется важным отметить один из лидирующих концептов произведения – "pain": боль сопровождает героя на протяжении всего повествования, являясь как побудительным, так и сдерживающим фактором (заставляет героя действовать или размышлять). Для обозначения данного концепта С. Кинг чаще всего использует метафоры, обозначающие космические и природные явления. Среди них присутствуют такие номинации, как "storm-cloud" («грозовое облако»), "band of fire" («полоса огня»), "whitely radiant center of a nova" («вспышка сверхновой звезды»), "flame" («пламя»), "flare" («вспышка»), "blue-white nova" «бело-голубой взрыв звезды»). Большинство метафор основываются на общем понятии «огонь» и его разрушительной силе. Отсюда «боль» воспринимается читателем как несоизмеримое в своих масштабах явление, нечто глобальное, ужасное, приносящее страдания. Таким образом, с помощью метафор информация о состоянии персонажа усваивается читателем по-новому, во всем многообразии образов, осознании значения и масштаба трудностей героя.

Для демонстрации страданий и искалеченного состояния персонажа автор подбирает метафоры природного а также бытового круга. К примеру, для описания потери сознания используется повторяющиеся метафоры "cloud" («облако»), "haze" («дымка»), "darkness" («тьма») и их вариации (*"…inside the thunderhead where he now lived"* [2, с. 8], *"He remembered darkness, solid darkness had come before the haze"* [2, с. 9], *"he was in the cloud"* [2, с. 11], *"ten days after having emerged from the dark cloud"* [2, с. 35], *"the gray cloud lowered"* [2, с. 56] *"…since the pain and the stormy haze were the only two things which existed"* [2, с. 78]).

Как отмечалось ранее, в тексте присутствует контекст «мать – ребенок». Персонаж Энни Уилкс был определен с помощью метафоры "mother" («мать»), соответственно, герой Пол Шелдон описывается с помощью метафор "child" («ребенок»), "little boy" («маленький мальчик»). В ходе повествования Энни утверждает, что Пол ведет себя, как ребенок, который хочет того, чего не может получить, «капризничает», и чье поведение требует жесткого контроля и воспитания. Так, герой – взрослый мужчина, который в силу обстоятельств находится в беспомощном, зависимом положении, либо удостаивается похвалы, либо терпит наказание: "You are a very stubborn little boy, I must say, and I can't sit by your bed all night, as I might like to!" [2, с. 33]; *"You've been a good boy and a real sport and I know this hurts you almost as badly as your legs do and I won't draw it out any longer"* [2, с. 43]; *"Oh yes! Yes! That's what a child thinks when mommy comes into the kitchen and sees him playing with the cleaning fluid from under the sink. He doesn't say it that way, of course, because he doesn't have your education. He just says, «Mommy, you're mean!»"* [2, с. 132].

Таким образом, Стивен Кинг прибегает к ряду номинативных метафор для создания образа главных героев романа. Номинативные метафоры способны сформировать «новую» номинацию и тем самым передать информацию о герое. Анималистические метафоры используются автором с целью передачи внутреннего состояния героев, а повторяющиеся метафоры акцентируют внимание на безысходности положения.

Библиографический список

1. Прохоров А.М. Научно-технический энциклопедический словарь. *Советская энциклопедия*: в 30 т. Москва, 1976; Т. 2.
2. King. S. *Misery*. London: First New English Library, 2002.
3. Аксенова М.Д., Храмов Г.А. *Современная энциклопедия:* в 12 т. Москва: Эксмо, 2000; Т. 4.
4. Weinberg R. *Weird Tales in M.B Tymn and Mike Ashley, Science Fiction, Fantasy, and Weird Fiction Magazines*.Westport, CT: Greenwood, 1985: 727 – 736.
5. *Library catalog: Genres: Occult Fiction*. Available at: http://www.worldcat.org/genres/occult-fiction.html

References

1. Prohorov A.M. Nauchno-tehnicheskij `enciklopedicheskij slovar'. *Sovetskaya `enciklopediya:* v 30 t. Moskva, 1976; T. 2.
2. King. S. *Misery.* London: First New English Library, 2002.
3. Aksenova M.D., Hramov G.A. *Sovremennaya `enciklopediya:* v 12 t. Moskva: `Eksmo, 2000; T. 4.
4. Weinberg R. *Weird Tales in M.B Tymn and Mike Ashley, Science Fiction, Fantasy, and Weird Fiction Magazines.Westport,* CT: Greenwood, 1985: 727 – 736.
5. *Library catalog: Genres: Occult Fiction*. Available at: http://www.worldcat.org/genres/occult-fiction.html

Статья поступила в редакцию 10.02.21

УДК 821.161.1. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-422-424

Gazizova L.R., *lecturer, Erciyes University (Turkey, Kaysery), E-mail: ligazizova@mail.ru*

THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD AS A FACTOR OF THE MULTIPLICITY OF TRANSLATIONS OF G. TUKAI'S POEMS. The task of the research is to determine the linguistic picture of the world as a factor of the multiplicity of translations of G. Tukai's poems, to identify reasons that affect the reflection of the world picture in the poetry of G. Tukai, inherent in the Tatar culture of the late 19th – early 20th century. Identification of the religious views of the people, as well as the conditions of dependence of the Tatar language on the Arabic and Turkic languages, which become additional factors in the multiplicity of translations of the poetry of the great Tatar poet G. Tukai. Scientific novelty lies in the fact that for the first time the linguistic picture of the world of translations of the famous poem of the Tatar classic into Russian is investigated, subject-object relations in the text are revealed. Also, for the first time, modern methods of studying literary translation from the point of view of existing Russian translation theories are considered on the example of translations of this poem. The practical significance of the work is that it can be used to study the methods of literary translation and the translator's strategy, as well as to solve practical problems. The results of the work can be included in educational programs and courses that study the theoretical and practical aspects of literary translation, as well as in textbooks and methodological literature.

Key words: **translation, Tatar poetry, Gabdulla Tukai, language picture of the world.**

Л.Р. Газизова, *преп.-лектор, университет Эрджиэс, г. Кайсери, E-mail: ligazizova@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФАКТОР МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЙ Г. ТУКАЯ

Исследование имеет целью определить языковую картину мира как фактор множественности переводов стихотворений Г. Тукая, выявить причины, влияющие на отражение картины мира в поэзии Г. Тукая, присущей татарской культуре конца 19 – начала 20 вв. Рассмотрены религиозные взгляды народа, а также причины зависимости татарского языка от арабского и тюркских языков, которые стали важнейшими дополнительными факторами множественности переводов поэзии великого татарского поэта. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые исследуется языковая картина мира в переводах известных стихотворений татарского классика Г. Тукая на русский язык, выявляются субъектно-объектные связи в тексте. Также впервые на примере стихотворных текстов рассматриваются современные методы исследования художественного перевода с точки зрения существующих российских теорий перевода. Практическая значимость работы состоит в том, что ее материал возможно применить при изучении методов художественного перевода и стратегии переводчика, а также использовать для решения практических задач. Результаты работы можно включать в учебные программы и курсы, изучающие теоретические и практические аспекты художественного перевода, а также в учебники и методическую литературу.

Ключевые слова: **перевод, татарская поэзия, Габдулла Тукай, языковая картина мира.**

Под художественным переводом понимается общественная функция, реализуемая в виде коммуникативного посредничества между несколькими людьми, которые используют разные языковые системы. Носителем данной общественной функции выступает билингв, осуществляющий психофизическую деятельность по интерпретации и отражению реальной действительности из одной языковой системы в другую, с максимально полным сохранением и передачей смысла информации, которая кроется в коммуникативном сообщении.

Литературный перевод – это жанр литературного творчества, в котором произведение, написанное на одном языке, воссоздается на другом. Поскольку литература вербальна, это единственное искусство, подверженное языковым барьерам. В отличие от музыки, живописи, скульптуры или танцев, литературное произведение доступно только тем, кто знает язык, на котором оно написано. Специфика художественного перевода определяется его местом среди других видов перевода и его отношением к оригинальному литературному творчеству.

В художественном переводе язык имеет больше, чем коммуникативную или социальную цель. Слово функционирует как «первичный элемент» литературы, то есть выполняет эстетическую функцию. Между началом и завершением переводческого творчества происходит сложный процесс – «транс-выражение» жизни, запечатленной в образной ткани переводимого произведения. Поэтому проблемы художественного перевода относятся к сфере искусства и подчиняются его специфическим законам.

В переводческой практике взаимодействуют не только языки, но и культуры. Необходимо учитывать уникальность каждой культуры. Также важно принимать во внимание и общие черты. Между тем происходит постоянное взаимодействие культур, то есть одна влияет на другую. Реальная жизнь показывает, что нет, и не может быть отдельной, обособленной культуры, не подвергшейся влиянию другой.

Язык и культура имеют индивидуальные и социальные формы существования. Они характеризуются стандартными кодами, подчиняющимися принципу историзма. Они определяют друг друга, язык выступает главным инструментом усвоения этнической культуры, формой представления национального менталитета; а культура находит свою реальную жизнь в языке как одной из важнейших систем ее семиотического воплощения.

Накопленный человечеством опыт закрепляется в системе языковых представлений, с усвоением которых индивид приобретает общечеловеческий опыт в языке. Индивиды не создают словесных понятий, но осваивают сформированную, исторически закрепленную систему понятий, определенную систему классификации на родном языке. Благодаря этому язык может активно влиять на процесс познания и деятельность человека.

Язык – это сокровищница национальной культуры людей, говорящих на нем. Весь опыт и все достижения культуры закреплены в языке, в нем они находят свое отражение. Следовательно, изучение любого иностранного языка так или иначе сопровождается изучением новой языковой картины мира.

Изучить национальную картину мира, изучить этот язык – значит, понимать восприятие мира определенных людей – носителей языка, проникать в их в языковое сознание, чтобы понять мировоззрение народа, создавшего этот язык. Однако использовать язык как практический индикатор этнического менталитета следует очень осторожно, учитывая вероятностный характер любых сделанных выводов и обобщений. Важно осознавать, что понимание языковой картины мира писателя возможно через исследование его индивидуальной языковой системы как особым образом организованной иерархической структуры, в которой проявляется специфика индивидуального художественного мышления, видения мира и его воплощения [1].

Татарская литература наиболее известна своей поэзией; традиции восходят к суфийской поэзии, которая преобладала со второй половины XVI до конца XIX века. Габдулла Тукай (1886 – 1913) считается основоположником современной поэзии.

Актуальность работы обусловлена недостаточной исследованностью переводов лирики Габдуллы Тукая на русский язык. Между тем творчеству Г. Тукая принадлежит совершенно особенное место в национальном самосознании. В татарской литературе XX века трудно найти другого писателя, для которого понятия «нация» и «поэт» были столь же неотделимы друг от друга.

Габдулла Тукай представлял собой тот род литераторов, которые открыли для отечественной литературы новые перспективы. В его многогранном творчестве заложены очень высокие художественные и эстетические ценности. В первую очередь это касается поэзии Г. Тукая. Имя Тукая играет большую роль в татарской культуре, которую можно сравнить с ролью Пушкина в русской литературе. Для своих преданных фанатов, читателей, коллег он выступает в роли своеобразного культурного абсолюта, выражающего богатый духовный мир татар, их национальное самосознание, взгляды и традиции, складывающиеся веками [2].

Язык – транслятор, носитель культуры, он хранит в себе и демонстрирует все достижения национальной культуры. И если любая культура демонстрирует

конкретную картину мира, то язык по аналогии также будет создавать языковую картину мира. Проблема изучения языковой картины мира имеет свою историю, которая представлена в работах Ю.Д. Апресяна [3], В.И. Постоваловой [4], Т.В. Цивьяна [5], Ю.Н. Караулова [6], Г.А. Брутян [7] и др.

Фактически языковая картина мира – это осознание мира посредством языка, систематизированная, социально значимая система языковых знаков, содержащая информацию об объективном мире, отражение объективной реальности посредством определенного национального языка.

Таким образом, мы можем констатировать, что все, что сказано на одном языке, теоретически может быть переведено на любой другой язык. Концепции являются человеческими достижениями, а язык поддерживает то, что человеку необходимо для передачи, поэтому даже если для трансляции концепции требуется огромное количество слов, она все равно быть передана. Но поскольку общение несовершенно даже при общении с людьми, говорящими на одном языке, при переводе оно также будет несовершенным. Для выражения одних и тех же понятий могут использоваться разные изображения-символы. Следовательно, каждый народ (этнос), каждое лингвокультурное единство имеет свою национальную картину мира, которая формирует тип отношения человека к миру, природе, другим людям, к себе как к члену общества. Национальная картина мира определяет национальную языковую картину мира этноса.

Когда мы говорим о татарской культуре и литературе, то отмечаем, что на формирование языковой картины мира большое влияние оказали религиозные взгляды народа, а также зависимость татарского языка от арабского и тюркских языков. Исследования Коновой А.И. показывают, что около 43% лексики в поэзии раннего периода творчества татарского поэта Тукая взяты из арабского или персидского языков. При этом арабские заимствования занимают около 83% всех заимствований в татарском языке. Языковой фундамент Г. Тукая образуют старотатарские слова, который были распространены до XX века среди татар. Старотатарский литературный язык формировался как ответвление языка «тюрки» в послемонгольский период. Вплоть до середины девятнадцатого века он представлял собой весьма экзотическую смесь османо-турецкого, арабского, чагатайского и персидского языков [8].

Арабский язык – это язык Корана, главной книги мусульман всего мира, в том числе татар. По этой причине арабский язык повсеместно сохраняет своё значение. Следует помнить о том, что обучение велось исключительно через призму религии в специальных учебных заведениях (медресе), поэтому ислам и арабский язык прочно вошли в литературный и разговорный языки.

Ещё одним фактором, повлиявшим на развитие татарского языка и, как следствие, художественной литературы стал суфизм. В совокупности все перечисленные языки и явления сформировали татарский язык. Переход от арабизмов и старотатарской лексики происходил в начале XX века. Неоценимый вклад в этот процесс внёс Г. Тукай. Анализ его лирики показывает, что ранние произведения насыщены старотатарскими словами и заимствованиями из арабского языка. Однако ближе к завершению своей деятельности язык становится более простым и понятным современному читателю.

Отсутствие у населения должного образования и неумение читать не позволяло знакомиться с татарской поэзией, поэтому татарский язык нуждался в упрощении. Исторический факт перехода от старотатарского языка и использования арабизмов является отражением культурной ситуации, а значит должен учитываться при переводе произведений.

Так, в стихотворении «Туган җиремә» нам встречаются слова хиссеми, җисмеми, фосулы әрҗәгъә, сарикъ и т.д. Слово “хиссеми” заимствовано из арабского языка, остальные перечисленные нами слова относятся к старотатарским. В пояснении к стихотворению даётся синоним из современного татарского языка к каждому из них. Однако задачей переводчика, как было отмечено нами ранее, является сохранение национальной и культурной самобытности, отражённой в стихотворениях.

Переводом поэзии Тукая занимались многие отечественные поэты, получившие известность в разные периоды истории нашей страны: А. Ахматова, Н. Беляев, М. Петровых, М. Зарезкий, Р. Моран, Р. Кожевникова, М. Львов, С. Ботвинник, В. Тушнова, В. Звягинцева и некоторые другие. Многие из этих переводов сумели оставить неизгладимый след в истории поэзии.

В данной работе мы рассматриваем переводы А. Ахматовой и В. Думаевой-Валиевой. Если В. Думаева-Валиева является переводчиком без опыта создания собственных авторских поэтических текстов, то А. Ахматова – выдающийся поэт. Это необходимо иметь в виду при анализе их переводов.

Известный советский переводчик Семен Липкин считал, что переводы дополняют оригинальное творчество поэтессы. Он также вспоминал: «Однажды, когда в качестве редактора я обратился к ней с просьбой перевести несколько стихотворений татарского классика Тукая (а Анна Андреевна еще не совсем оправилась от болезни), она сказала, улыбаясь одними глазами: «Я сейчас плохая, но своего переводу обязательно» (http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/lipkin-semen-vostochnye-stroki-ahmatovoj.htm).

Обратимся к переводам этого стихотворения А. Ахматовой и В. Думаевой-Валиевой.

Ул таныш кырлар, болыннар тартты әүвәл ***хиссеми***,
Тарта торгач куймады, кайтарды ахыр ***җисмеми.***

1. Эти земли луговые, ***чувства*** издали маня,
   Память мучая, ***вернули*** на родной простор ***меня***.
2. Эти нивы и поляны прежде ***душу*** увели,
   А теперь на зов их давний ***ноги сами к ним пришли***.

Перевод А. Ахматовой отличается тем, что это фактически прямой перевод старотатарских слов. Для этого варианта перевода характерно желание автора сохранить смысл предложений. В переводе В. Думаевой-Валиевой происходит замена одного слова ***җисмеми*** фразеологическим оборотом **«ноги сами к ним пришли».** В данном случае прямой перевод не получился, при сохранении смысла стихотворных строк акцент в русском переводе сделан именно на фразеологизме.

В строках:

Бәрсә дә дулкыннарың, һич алмады**,** ***гаркъ итмәде***,
Алды дүрт ягымны ялкын, якмады, ***харкъ итмәде***.

Также присутсвуют два старотатрских слова, которые могут вызвать трудность при переводе.

1. Хоть твои хлестали волны, челн мой ***не пошел на дно***,
2. Хоть твое палило пламя, ***не сожгло*** меня оно.
   Хоть и били меня волны, но ***не бросили на дно***,
   Не сгорел, хоть был охвачен с четырёх сторон огнём.

В переводах можно отметить стремление переводчиков быть максимально близким к оригиналу, но очевидно, что в переводе Ахматовой появляется объект – “челн”. Мы можем предположить, что это метафора, символизирующая судьбу лирического героя, так как в стихотворении Тукая это подразумевается, но не говорится напрямую, что именно поддалось волне, и что не было утоплено. В переводе В. Думаевой-Валиевой этот эпизод передан более приближенно к тексту. Вариативность перевода обнаруживается и в субъектном определении. Если в оригинале субъектом выступает огонь, который “не смог поджечь”, то в переводе Думаевой-Валиевой субъектом выступает сам лирический герой, который “не сгорел”.

В свете вариативности, связанной с трудностями перевода старотатарских слов, обратимся к ещё одной строчке стихотворения.

Барчасы яхшы: бүре, җен, шүрәле, ***сарикъларың***.

1. Всё мне мило: волки, ***воры***, черти, леший, шурале.
2. Любо мне и то, что плохо, даже то, чем ты бедна.

Очевидным становится, что в первом случае перевод выполнен практически слово в слово, за исключением появления в ряду лешего, которого нет в тексте Тукая. Во втором случае мы видим отсутствие перечисления ввиду объединения всех слов в общий концепт «то, что плохо».

На данных примерах мы смогли убедиться, что арабизмы, используемые поэтом, переводимы, но в большинстве случаев предают лишь поверхностное значение или меняют субъектно-объектную связь в тексте. В целом переводы отражают смысл произведения, но образуют множественность в изображении эмоционального настроения лирического героя.

На основе вышеприведённых примеров мы можем сделать вывод, что в творчестве Тукая находит отражение картина мира, присущая татарской культуре конца 19 – начала 20 века. И если не принимать во внимание этот важнейший аспект, то возникают проблемы восприятия не только для переводчиков, но и для читателей. Необходимо заметить, что в случае со старотатарским языком и арабскими заимствованиями переводчики чаще заменяли их на синонимы или же вовсе опускали отдельные слова.

Е.А. Воронина так определяет взаимосвязь картины мира и языка произведения: с помощью языка автор передает те процессы и явления, с которыми сталкивается в реальном мире, дополняя пересказ собственными эмоциями и ощущениями. Именно индивидуальное видение мира позволяет придать готовому произведению стилевое и жанровое разнообразие [10].

Таким образом, художественный текст отражает концепцию мира, передаваемую автором через язык. «При этом значимые лексемы текста перестают быть просто словами, становясь ментально, идейно и эмоционально насыщенными концептами» [11].

Индивидуальный стиль и манеры автора создают трудности для переводчика. В данной ситуации поэт, учитывая его самобытность и осознавая самоидентичность, может не использовать знаки для передачи чувств и эмоций, в то время как переводчик, не зная реалий и культуры, эти эмоции должен уловить или стараться передать словесно. Переводчик, который учтёт в своей работе все факторы, влияющие на восприятие текста читателями, «пропитавшись духом подлинника, переливает его в свои формы; следуя другому, он старается сохранить и самые формы, разумеется, соображаясь со стихией языка, который у него под рукою...» [12].

Стихотворение становится для поэта не просто элементом творчества – это постижение мира. Очевидно, что возникает некий новый художественный мир, который имеет определенные связи с реальной действительностью.

Художественный перевод отличается от литературного творчества тем, что его существование зависит от наличия объекта перевода, произведения, которое нужно перевести. Однако в реальном литературном процессе не всегда можно провести четкую границу между переводом и всей творческой литературой. Хороший перевод незаметен. Он читается так, как если бы книга была написана на том языке, на который она была переведена. В тексте переводчик невидим.

Полноценный перевод устраняет барьер, налагаемый незнакомым языком, и позволяет писателю напрямую общаться с иноязычным читателем.

Безупречный перевод не просто передает правильное значение исходного текста. Он также фиксирует голос и музыку оригинала так, как задумал автор, чтобы они были услышаны, и воспроизводит их так, чтобы их слышал новый иноязычный читатель. Он чувствителен к значению, эффектам и намерениям оригинала, но также и к лучшим способам их передачи на нужном языке.

В некоторых случаях достижение этой цели может означать отход от буквального значения оригинала. Таким образом, хотя хороший перевод соответствует первоначальному смыслу, который автор хочет передать, его не сковывает буквальное значение исходного текста. В добротном переводе также распознаются оригинальный стиль и голос автора, но для того, чтобы передать их иноязычному читателю в соответствии с намерениями автора, переводчику, возможно, потребуется немного изменить их, используя другие методы. Это особенно верно в отношении поэзии, которая во многом зависит от ритма.

Таким образом, на основе вышеприведённых исследований и наших наблюдений можно сделать вывод, что оргинальный текст и варианты переводов поэзии Г. Тукая, создаваемые до настоящего времени, представляют собой некое текстовое и художественное пространство, которое, с одной стороны, отражает авторское видение мира, с другой стороны, включает в себя возможные варианты развития событий и процессов, характер которых обусловлен личностью переводчика и литературными традициями.

Библиографический список

1. Кочнова К.А. Языковая модель пейзажа писателя: аспекты исследования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2015; № 3-1 (45): 115 – 117.
2. Аминева В.Р. *Габдулла Тукай и русская литература XIX в.: Типологические параллели:* монография. Казань: Татарское книжное издательство, 2016.
3. Апресян Ю.Д. *Избранные труды:* в 2-х т. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира.* Под редакцией Б.И. Серебренникова. Москва: Наука, 1988: 8 – 69.
5. Цивьян Т.В. *Лингвистические основы балканской модели мира.* Москва: Наука, 1990.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
7. Брутян Г.А. Язык и картина мира. *Философские науки.* 1973; № 1: 108 – 110.
8. Тукай Г. *Избранное: Стихи и поэмы.* Составители Г.М. Хасанова, С.В. Малышев. Казань: Татарское книжное издательство, 2006.
9. Тукай Г. *Стихотворения.* Перевод с татарского. Ленинград: Советский писатель, 1988.
10. Аманова Г.А. Стилистическое своеобразие переводов Анны Ахматовой из Габдуллы Тукая**.** *Украинський Ахматовський збирник.* 2014; Выпуск 2: 9 – 14.
11. Абдуллина Д.М. *Коранические мотивы в творчестве Габдуллы Тукая.* Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Казань, 2015.
12. Вяземский П.А. *Полное собрание сочинений.* Санкт-Петербург, 1886.

References

1. Kochnova K.A. Yazykovaya model' pejzazha pisatelya: aspekty issledovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2015; № 3-1 (45): 115 – 117.
2. Amineva V.R. *Gabdulla Tukaj i russkaya literatura XIX v.: Tipologicheskie paralleli:* monografiya. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2016.
3. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy:* v 2-h t. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1995.
4. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira.* Pod redakciej B.I. Serebrennikova. Moskva: Nauka, 1988: 8 – 69.
5. Civ'yan T.V. *Lingvisticheskie osnovy balkanskoj modeli mira.* Moskva: Nauka, 1990.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'.* Moskva: Nauka, 1987.
7. Brutyan G.A. Yazyk i kartina mira. *Filosofskie nauki.* 1973; № 1: 108 – 110.
8. Tukaj G. *Izbrannoe: Stihi i po`emy.* Sostaviteli G.M. Hasanova, S.V. Malyshev. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2006.
9. Tukaj G. *Stihotvoreniya*. Perevod s tatarskogo. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1988.
10. Amanova G.A. Stilisticheskoe svoeobrazie perevodov Anny Ahmatovoj iz Gabdully Tukaya**.** *Ukrains'kij Ahmatovs'kij zbirnik.* 2014; Vypusk 2: 9 – 14.
11. Abdullina D.M. *Koranicheskie motivy v tvorchestve Gabdully Tukaya.* Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2015.
12. Vyazemskij P.A. *Polnoe sobranie sochinenij.* Sankt-Peterburg, 1886.

Статья поступила в редакцию 21.02.21

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-424-427

Grebenshchikov Yu.Yu., *postgraduate, Department of Russian Literature of Institute of Humanities of Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: astrum.virtu@gmail.com*

DETAILS OF NATURAL WORLD IN PROSE OF I.S. TURGENEV AND IN WORKS OF S.T. AKSAKOV OF LATE 1840S – 1850S. The results of a comparative study of Turgenev's and Aksakov's creative work with details of the natural world are presented in the article. The functional features of the figurative row of linden and birch trees are the focus of attention. By introducing these signs, writers set themselves different goals. If Turgenev needs dendronyms for a realistic and complete background in the picture of the world, then for Aksakov the object of observation is the tree itself. As a result, the search is carried out in different directions: the accuracy of detail is required by Turgenev for a symbolically-polysemantic representation of characters and life's vicissitudes, while Aksakov focuses on a chronically fixed allegorically-one-dimensional representation of natural facts. The material for the study was the hunting notes of Turgenev and Aksakov, as well as major epic works by the authors: Turgenev's novels "Rudin", "The Noble Nest", "On the Eve" and Aksakov's autobiographical trilogy, which includes "Family Chronicle", "The Childhood Years of Bagrov-grandson" and "Memories".

Key words: **detail, symbol, allegory, hunting notes, novel, chronicle, tree, birch, linden.**

Ю.Ю. Гребенщиков*, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: astrum.virtu@gmail.com*

ДЕТАЛИ ПРИРОДНОГО МИРА В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА И В ТВОРЧЕСТВЕ С.Т. АКСАКОВА КОНЦА 1840-Х – 1850-Х ГОДОВ

В статье представлены результаты сравнительно-сопоставительного исследования тургеневской и аксаковской творческой работы с деталями природного мира. Центром внимания являются функциональные особенности образного ряда деревьев – липы и березы. Вводя указанные знаки, писатели ставят перед собой разные цели. Если Тургеневу дендронимы нужны для реалистически полного фона в картине мира, то для Аксакова объектом наблюдения является само дерево. В результате поиск осуществляется в разных направлениях: точность детали требуется Тургеневу для символически-многозначного изображения характеров и жизненных перипетий, Аксаков же сосредоточен на хроникально-фиксированном аллегорически-одноплановом представлении природных фактов. Материалом для исследования послужили охотничьи записки Тургенева и Аксакова, а также крупные эпические произведения авторов: романы Тургенева «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне» и автобиографическая трилогия Аксакова, которая включает в себя «Семейную хронику», «Детские годы Багрова-внука» и «Воспоминания».

Ключевые слова: **деталь, символ, аллегория, охотничьи записки, роман, хроника, дерево, береза, липа.**

Общий для Тургенева и Аксакова интерес к охоте и неравнодушное отношение к родной природе стали одной из прочных основ как личной дружбы авторов, так и их литературного сближения. Искреннее внимание к творческой работе друг друга пронизывает эпистолярный писательский диалог 1852 – 1857 годов [1]. Прозу Тургенева и Аксакова конца 1840-х – 1850-х годов и объединяют охотничья тема в малых жанрах и семейные смысловые векторы в произведениях крупной формы.

Сравнительно-типологические исследования литературного наследия двух писателей в науке представлены недостаточно. Частные вопросы в этом направлении поднимались в конце XX века в историко-биографическом ключе в работах

Э.Л. Волтовской, С.П. Фатеева, Н.Н. Халфиной. В XXI веке в статьях В.В. Борисовой, В.М. Гуминского и части диссертационного исследования Н.П. Никитиной научные изыскания были направлены на сопоставление охотничьих записок [2 – 7]. Вместе с тем актуальной остаётся потребность в доказательной конкретике при компаративном анализе творческих индивидуальностей Тургенева и Аксакова.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы на материале введения Тургеневым двух дендронимов – березы и липы – и описания Аксаковым тех же деревьев показать разницу в творческих задачах писателей. Материалом для анализа послужили «Записки охотника» (1847 – 1852) Тургенева и его романы «Рудин» (1856), «Дворянское гнездо» (1859), «Накануне» (1860), а также «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» (1852) Аксакова и его автобиографическая трилогия «Семейная хроника» (1856), «Детские годы Багрова-внука» (1858), «Воспоминания» (1856).

Литературная деталь понимается как такой вид изображений и описаний, в котором проявляются «специфически-национальные и разнообразные в историческом выражении традиции» [8, с. 53]. Аллегория и символ определяются в терминологическом аппарате работы, вслед за Ц. Тодоровым, как «два вида знака»: «аллегория означает нечто непосредственно», «символ же означает нечто только косвенным, вторичным образом» [9, с. 234]. Понимание аллегории и символа ориентировано на суждения М.Б. Лоскутниковой, подчеркивающей онтологическую и генетическую близость этих знаков, имеющих вместе с тем «функциональную специфику в разных художественных системах», что ведет за собой различия в «семантической и эстетической» закрепленности смысла [8, с. 47 – 48].

Ботанические и географические факты и их отражение в произведениях Тургенева и Аксакова: береза и липа

По статистике береза и липа относятся к самым распространённым деревьям средней полосы России: «чистые и смешанные насаждения с преобладанием березы» занимают в стране «по площади (85,5 млн. га) третье место»; липняки же, чья площадь «составляет примерно 2,6 млн. га», «произрастают преимущественно на Европейской части России и Урале» [10, с. 340 – 341].

Конкретика наблюдений Тургенева и Аксакова за природными явлениями подтверждает научные данные: среди упоминаемых писателями деревьев абсолютными лидерами являются липа и береза с преобладанием первой в тургеневских произведениях и второй – в аксаковских.

Частотность деталей с упоминанием деревьев в изображении Тургенева и в описаниях Аксакова приведена в нижеследующей таблице.

Произведение	*Порода дерева, число упоминаний*									
	Береза	*Липа*	*Дуб*	*Сосна*	*Тополь / Осокорь*	*Ракита*	*Ясень*	*Вяз*	*Осина*	*Ольха*
«Записки охотника»	*20*	*12*	*12*	*1*	*—*	*9*	*5*	*—*	*9*	*—*
«Рудин»	*1*	*4*	*5*	*2*	*1*	*—*	*1*	*—*	*—*	*—*
«Дворянское гнездо»	*2*	*8*	*—*	*—*	*—*	*3*	*—*	*—*	*—*	*—*
«Накануне»	*1*	*6*	*1*	*2*	*—*	*—*	*—*	*—*	*—*	*—*
Итого у Тургенева	***24***	***30***	***18***	***5***	***1***	***12***	***6***	***—***	***9***	***—***
«Записки ружейного охотника…»	*21*	*9*	*12*	*10*	*4*	*1*	*—*	*4*	*15*	*14*
«Семейная хроника»	*8*	*3*	*2*	*1*	*—*	*—*	*—*	*—*	*1*	*—*
«Детские годы Багрова-внука»	*11*	*5*	*17*	*1*	*4*	*—*	*—*	*1*	*1*	*1*
«Воспоминания»	*7*	*5*	*1*	*—*	*—*	*—*	*—*	*—*	*—*	*3*
Итого у Аксакова	***47***	***22***	***32***	***12***	***8***	***1***	***0***	***5***	***17***	***18***

Дендронимы «береза» и «липа» в охотничьих записках Тургенева и Аксакова

Одной из важнейших характеристик березы и липы для охотников служит тот факт, что эти деревья часто выбираются птицами как место для ночевки и гнездования. В записках Тургенева показано, что «осенью вальдшнепы часто держатся в старинных липовых садах», а в весеннее время, в пору «тяги», эти птицы ночуют в березовых рощах [11: III, с. 19, 50]. В аксаковских записках березовые рощи – это «летние квартиры» для грачей, а «крепкие и глухие камышистые и болотистые уремы, состоящие из таловых кустов ольхи и березы», – места, где водоплавающие «начинают заботиться о гнездах» [12: V, с. 26, 112].

Однако для Аксакова описание птичьих повадок сопряжено с изучением и последовательной фиксацией «качеств» различных «лесов и лесных пород» [12: V, с. 228]. Указав, что береза и липа как породы «дерев» относятся к «чернолесью», автор сосредоточивается на их роли в экосистеме: тень от густо растущих берез защищает родники от пересыхания, а деревья, расположенные по берегам водоёмов, «скрепляют почву своими корнями» [12: V, с. 40, 104, 229]. Писатель указывает на выгоды древесного материала из липы и березы: «хороша липа, прикрывающая своими лубьями и обувающая своими лыками православный русский народ», береста же, или «верхняя кожа березы», используется для «сидки» дегтя [12: V, с. 230, 237]. При этом Аксаков выступает поборником грамотного природопользования, основным критерием которого является понимание разумной меры и необходимости «участия» человека в «органической жизни»: «береза гибнет не вдруг, а снятая осторожно, лет через десять наращает новую кожу, которую снимают вторично; но станут ли наемные работники осторожно бить бересту, то есть снимать с березы кожу? ни одна, с величайшею осторожностью снятая береза не достигает уже полного развития: она хилеет постепенно и умирает, не дожив своего века» [12: V, с. 237]. В результате автор, наделенный «специфическим зрением наблюдателя, всецело захваченного сокровенной жизнью природы, имеющей вместе с тем практическое значение для человека» [13, с. 86], указывает особенности березы и липы исключительно с точки зрения охотника и природопользователя.

Обращаясь к тем же фактам, Тургенев осуществляет принципиально иную задачу и иначе работает с деталью. Рассказчик в тургеневских записках выходит за рамки однопланового взгляда на природные свойства деревьев. Старинные липы в рассказе «Мой сосед Радилов», служащие местом осеннего гнездования вальдшнепов, – это часть садов с липовыми аллеями, оставшаяся от былых усадеб, каких «в Орловской губернии довольно много» [11: III, с. 50]. По принципу контаминации в сознании рассказчика возникает метафорический образ «дворянских гнезд», который в дальнейшем станет «одним из наиболее стойких и последовательно фиксируемых знаков» в творчестве писателя [14, с. 110]. Липа же в данном контексте становится метонимическим знаком таких «дворянских гнезд»: эти деревья «по-прежнему росли себе на славу и теперь, окруженные распаханными полями, гласят нашему ветреному племени о «прежде почивших отцах и братиях»» [11: III, с. 50]. Художник, характеризуя строение дерева и его кроны, использует эпитет «вечная» при слове тень, что позволяет символически развить идею памяти, которую хранят липы: «могучие сучья широко раскинулись во все стороны, вечная тень под ними» [11: III, с. 50].

Мысль о бережном отношении к природе так же, как и в записках Аксакова, пронизывает тургеневские рассказы. Однако для Тургенева-художника это не только и не столько осмысление практики природопользования. Это, в частности, способ отразить ценностные представления человека о законе и социально-нравственной справедливости (в рассказе «Бирюк»), развить философские темы случайного и закономерного, жизни и конечности индивидуального бытия (в рассказе «Смерть»), затронуть проблемные аспекты народного религиозного сознания (в рассказе «Касьян с Красивой Мечи») и др.

По справедливому утверждению В.А. Недзвецкого, у Тургенева «природная стихия» становится «обширной рамой и выразительным фоном, на котором выпуклее и ярче проступают не бытовые, а бытийные <…> свойства русского народа» [15, с. 203]. При этом художник стремится достичь обобщенно-символического изображения природных объектов, открывая потенциал натурфилософской смысловой нагрузки детали, сопряженной с выявлением «национальной ментальности, «генетической» памяти в осмыслении и воплощении чувства природы» [16, с. 8].

В результате при схожей тематике охотничьих записок и последовательно-детальном интересе их авторов к природным объектам Тургенев и Аксаков демонстрируют различные векторы в постановке творческой задачи: если аксаковские описания ограничены природопользовательскими вопросами, то тургеневские образы отражают смысловую сосредоточенность автора на человеке и философии жизненных проблем.

Знаки березы и липы в романах Тургенева 1850-х годов и в автобиографической трилогии Аксакова

Разница творческих дискурсов Тургенева и Аксакова становится ещё более очевидной при сопоставлении произведений крупных жанровых форм.

В начальной книге автобиографической трилогии «Детские годы Багрова-внука» Аксаков сформулировал свою задачу непосредственно-простодушно: «передавать другим свои впечатления» «с точностью и ясностью очевидности» [12: I, с. 5, 380]. Для этого автор, описывая быт своих персонажей и запечатлевая картины природных явлений, вводит понятийно-аллегорические знаки.

Остановимся на показательном примере – описании липовых аллей и березовой рощи в деревенской усадьбе Багрово.

В своей трилогии Аксаков многократно упоминает остров, изобилующий березами и липами. Это место становится особым для семьи Багровых. В «Семейной хронике» молодой Алексей Степаныч по приезде в родной дом торопится показать жене Софье Николавне «свои любимые места»: «березовую рощу,

остров, обсаженный только что распустившимися липами, и прозрачные воды огибающей его реки» [12: I, с. 176]. Жена же, выросшая и воспитанная в городской среде, сначала «не восхитилась ни рощей, ни островом, даже мало обратила на них внимания», а впоследствии ей «все было противно: и дом, и сад, и роща, и остров» [12: I, с. 176, 181]. Неприязненное отношение Софьи Николавны к образу жизни мужа было связано с её неприятием деревенского образа жизни, поскольку она «привыкла любоваться великолепными видами с нагорного берега реки Белой, в окрестностях Уфы» [12: I, с. 181]. Остров, липовые аллеи и березовые рощи Аксаков и в дальнейшем будет связывать с пониманием семейством Багровых радостей и наслаждений сельской жизни – собирательством грибов, ловлей рыбы, охотой за бабочками и др.

Для Аксакова-мемуариста важна точность в воспроизведении наблюдаемых им природных картин. В «Детских годах…» маленький Сережа Багров, от имени которого ведётся повествование, описывает остров с той любовью познания природного мира, которая была сформирована в нем семейными устоями и традициями: «…берега были обсажены березами, которые разрослись, широко раскинулись и давали густую тень; липовая аллея пересекала остров посередине; она была тесно насажена, и под нею вечно был сумрак и прохлада; она служила денным убежищем для ночных бабочек, собиранием которых, через несколько лет, я стал очень горячо заниматься» [12: I, с. 489]. В «Воспоминаниях» устами маленького Сережи Аксаков дословно повторит: «…наступила весна; все зазеленело и расцвело, открылось множество новых живейших наслаждений: светлые воды реки, мельница, пруд, грачовая роща и остров, окруженный со всех сторон старым и новым Бугурусланом, обсаженный тенистыми липами и березами, куда бегал я по нескольку раз в день, сам не зная зачем; я стоял там неподвижно, как очарованный, с сильно бьющимся сердцем, с прерывающимся дыханием...» [12: II, с. 10].

Раскрывая историю возникновения острова в «Воспоминаниях», Аксаков делает еще более очевидной свою сосредоточенность на практической пользе в освоении природных ресурсов и значимости человеческого таланта в этих процессах. Автор-повествователь сообщает: место «давно понравилось еще моему дедушке», он «засадил его деревьями задолго до рождения меньшой своей дочери» [12: II, с. 54]. Позже это особое пространство, «все засаженное по берегу реки березами и пересеченное посредине липовой аллеей», станет любимым уголком тетки маленького Сережи Аксакова Евгеньи Степановны: «тетка любила читать книжку на острове и удить рыбку в глубокой старице» [12: II, с. 54].

В результате, как и в записках охотника, береза и липа интересует Аксакова прежде всего как собственно природные факты. Описывая облагороженный усилиями патриарха Багрова остров, писатель стремится в точности воспроизвести расположение деревьев на нём и подчеркнуть их практическую пользу, которую находят в них Степан Михайлович Багров, его сын, дочери и внук. Бытописатель последовательно обращается к березе и липе как к аллегорическим знакам во всех трех частях своих хроник. При этом идейный вектор деталей остаётся однонаправленным: он связан с исключительным природопользовательским вниманием автора.

Иначе работает Тургенев. Изображение липы как природного факта напрямую связано писателем с композиционной организацией образной системы характеров. Актуализируются те смыслы, которые несет знак липового дерева: в традиционной славянской культуре это представления о липе как дереве счастья и исцеления [19]. В результате, согласно исследованиям К.И. Шарафадиной, возникает «семиозис флоротекста» [20, с. 15].

В романе «Рудин» липа, растущая в дворянских усадьбах, первоначально представлена как аллегорический знак патриархального дома и уклада. Однако в дальнейшем образ липового дерева получает символическую разработку, персонифицируя человеческие устремления к семейному счастью. Один из центральных персонажей романа, Михайло Михайлыч Лежнев, признается Александре Павловне Липиной, что, будучи еще молодым человеком, студентом, он ходил на свидание с «молодой липой на конце <…> [своего] сада» [11: V, с. 236]. Лежнев добавляет: «…обниму ее тонкий и стройный ствол, и мне кажется, что я обнимаю всю природу, а сердце расширяется и млеет так, как будто действительно вся природа в него вливается» [11: V, с. 259]. Как установила Г.А. Тиме, «признание» Лежнева отражает «пантеистические настроения этого тургеневского героя» и свидетельствует о том, что в молодости тот разделял романтические идеи, сформулированные Шиллером [21, с. 60]. В дальнейшем Михайло Михайлыч женится на Липиной. Тургенев намеренно включает корень из дендронима «липа» в фамилию Александры Павловны, и это один из редких случаев, когда писатель не обращается к прототипу (тогда как известно, что Тургенев всегда настаивал: все объекты его творческого осмысления взяты им из самой жизни). Однако в данном случае Тургенев дает своей героине – дворянке Александре Павловне, по сути, недворянскую фамилию. В частности, известно, что, согласно «Общему гербовнику дворянских родов Российской империи», Липины получили потомственное дворянство лишь в конце XIX века [22].

Так, развитие символики детали формирует полисемию идеи о счастье, надежде, любви, обретении себя и близких в духовно-нравственном отношении людей, идеи о семье и доме. С помощью определенных деталей природного мира Тургенев раскрывает в изображаемом мире и персонажах смыслообразующие основания бытия, определяющие вектор в мотивации человеческой жизни. Природа у Тургенева, как указывала Г.Б. Курляндская, «и отражается в человеке, и вбирает в себя его “духовность”» [23, с. 104 – 105].

В сюжетном действии романа «Дворянское гнездо» Тургенев показывает восстановление целостности в личности главного героя Фёдора Ивановича Лаврецкого, преданного женой и долго скитавшегося по Европе. Писатель отмечает момент осознания героем своего места на земле и возникающее в душе Лаврецкого «чувство родины» изображением липы. Под тенью «старых лип» Фёдор Иванович начинает глубже понимать связь со своими предками, которыми липы были «посажены и когда-то – лет сто тому назад – стрижены» [11: VI, с. 62 – 63]. Понимание и принятие нового для себя чувства любви к Лизе Калитиной и стремление разделить свои переживания в доверительном общении с Другим также маркировано «старой липой» в саду Лаврецкого, где хозяин и приглашённый специально для разговора о Лизе Лемм беседуют за чаем [11: VI, с. 70]. Развитие взаимных чувств со стороны Лизы подчёркнуто автором природными деталями: во время совместной рыбалки Фёдора Иваныча и Лизаветы Михайловны «тень от близкой липы падала на обоих» [11: VI, с. 81]. Восьмилетний период в жизни Лаврецкого после расставания с Лизой также связан с изображением липовых аллей в саду Калитиных: «липы немного постарели и выросли в последние восемь лет, тень их стала гуще» [11: VI, с. 156]. Наконец, в эпилоге романа, покидая молодое семейство Калитиных, Лаврецкий оставляет «за зеленой сплошной стеной высоких лип», где раздавались «веселые клики уже заменившего его молодого поколения» [11: VI, с. 158], и свою прошлую жизнь.

В романе «Накануне» липа предстаёт, с одной стороны, как аллегория: Тургенев использует «свёрнутые» знаки деревьев при создании смысловых акцентов в образе главного героя Дмитрия Инсарова, чья судьба неразрывно связана с его Родиной. Свобода Болгарии как сокровенная для персонажа ценность предстаёт в его разговоре с Еленой Стаховой, когда героиня с искренней заинтересованностью просит собеседника назвать деревья – «клен, дуб, липу» на его родном языке [11: VI, с. 216]. С другой стороны, липовое дерево, изображенное Тургеневым как часть природного фона для диалога Шубина и Берсенева в первой главе романа, заключает в себе символический смысл. Во-первых, тень от кроны дерева – это зона, в границах которой друзья ведут откровенный разговор: под липой «было прохладно и спокойно» [11: VI, с. 184]. Как только условная граница нарушается, разрывается и доверительная связь между персонажами: «Шубин хотел заглянуть в лицо Берсеневу, но он отвернулся и вышел из-под липы» [11: VI, с. 168]. Во-вторых, изображение цветов липы подсвечивает осмысление персонажами в ходе беседы философских проблем. Размышления Шубина и Берсенева о красоте, природе и об искусстве, о жизни и смерти объективированы Тургеневым в идее непримиримого сосуществования амбивалентных начал: липовые соцветия, показанные в «часы зноя», олицетворяют саму жизнь и одновременно мгновенность и обездвиженность как ключевые характеристики смерти [11: VI, с. 164]. Художник добивается этого эффекта с помощью эпитетов, внесенных в сравнительную конструкцию: «как очарованные, как мертвые, висели маленькие гроздья желтых цветов на нижних ветках липы» [11: VI, с. 164-165] (курсив мой. – *Ю.Г.)*.

В заключение отметим, что частотность в обращении Тургенева и Аксакова к деревьям, в частности березе и липе, детерминирована самим фактом распространения данных пород деревьев в средней полосе России, что характеризует этих авторов-современников как писателей-реалистов, равно последовательных в своём интересе к природному миру. Как Тургенев, так и Аксаков демонстрируют глубокое понимание взаимосвязей в окружающей среде и выступают знатоками природопользования.

Однако в своих произведениях писатели ставят разные творческие задачи. Тургенев, вводя в «Записках охотника» образы берёзы и липы, актуализирует натурфилософские и ценностные смыслы, заложенные в общекультурном национальном сознании. В дальнейшем, в своих романах 1850-х годов, Тургенев уже в полной мере подчиняет детализацию природного мира художественной задаче, символически наращивая характерологию. Аксаков же как в своих охотничьих записках, так и в автобиографической трилогии подаёт объекты внимания исключительно в природопользовательском ключе. Бытописатель сфокусирован на аллегорически-однозначных описаниях березы и липы как таковых и фиксации практической значимости деревьев в жизни человека.

Библиографический список

1. Кушанкина Т.А. Эпистолярный диалог С.Т. Аксакова и И.С. Тургенева. *Казанская наука*. 2015; № 9: 108 – 110.
2. Войтоловская Э.Л. Аксаков и Тургенев. *С.Т. Аксаков в кругу писателей-классиков*. Ленинград: Детская литература, 1982: 153 – 195.
3. Фатеев С.П. Природа и человек в прозе С. Аксакова и И. Тургенева. *Вопросы русской литературы.* Львов: Издательское объединение «Вища школа», 1987; Выпуск 1: 95 – 100.
4. Халфина Н.Н. И.С. Тургенев и С.Т. Аксаков (О близости к «недрам русского мира»). *С.Т. Аксаков и славянская культура*. Уфа: Издательство Башк. ГУ, 1991: 39 – 40.

5. Борисова В.В. «Записки охотника» И.С. Тургенева versus «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» С.Т. Аксакова. *Тургенев и либеральная идея в России*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 200-летию И.С. Тургенева. Пермь: ПГПУ, 2018: 172 – 180.
6. Гуминский В.М. «Записки охотника» Тургенева между «Записками» С.Т. Аксакова и Е.Г. Дриянского. *К Тургеневу в Баден-Баден*: сборник материалов Международной научной конференции (2013 – 2014). Москва: Экон-информ, 2016: 88 – 93.
7. Никитина Е.П. «Записки охотника» И.С. Тургенева и С.Т. Аксакова. *Аксаковский сборник.* Уфа: Национальный музей Республики Башкортостан, 2005; Выпуск IV: 59 – 65.
8. Лоскутникова М.Б. *Художественная речь и вопросы стилеобразования.* Москва: МГПУ, 2007.
9. Тодоров Ц. *Теории символа*. Москва: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1998.
10. Национальный атлас России: в 4 т. *Природа и экология*. Москва: ФГУП «ГОСГИСЦЕНТР», 2004; Т. 2.
11. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Москва: Наука, 1978.
12. Аксаков С.Т. *Собрания сочинений*: в 5 т. Москва: Правда, 1966.
13. Лоскутникова М.Б. «Записки об уженье рыбы» С.Т. Аксакова в контексте творчества писателя. *Научные доклады высшей школы. Филологические науки*. 2018; № 4: 84 – 91.
15. Лоскутникова М.Б. Образы «дворянского гнезда» в знаковой системе романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». *Русистика и компаративистика*. Москва: МГПУ, 2016; Выпуск XI: 100 – 121.
16. Недзвецкий В.А. В мире природы и человечества («Записки охотника» И.С. Тургенева). *Статьи о русской литературе XIX – XX веков. Научная публицистика. Воспоминания.* Нальчик: Тетраграф, 2011: 191 – 205.
17. Смирнова А.И. *Русская натурфилософская проза второй половины XX века.* Москва: Флинта. Наука, 2009.
18. Красс Н.А. Концепт «дерево» в славянской мифологии и поэзии А.С. Пушкна. *Русистика*. 2004; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-derevo-v-slavyanskoy-mifologii-i-poezii-a-s-pushkina
19. Шарафадина К.И. Литература в синтезе искусств: монография. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2012.
20. Тиме Г.А. *Немецкая литературно-философская мысль XVIII – XIX веков в контексте творчества И.С. Тургенева*. Munchen: Otto Sagner Verlag, 1997.
21. *Общий гербовник дворянских родов Российской империи*. Сетевое издание «Геральдика.ру», 1999 – 2021. Available at: https://gerbovnik.ru/arms/4852.Издательство Орловской государственной телерадиовещательной компании, 1994.

References

1. Kushankina T.A. `Epistolyarnyj dialog S.T. Aksakova i I.S. Turgeneva. *Kazanskaya nauka.* 2015; № 9: 108 – 110.
2. Vojtolovskaya `E.L. Aksakov i Turgenev. *S.T. Aksakov v krugu pisatelej-klassikov.* Leningrad: Detskaya literatura, 1982: 153 – 195.
3. Fateev S.P. Priroda i chelovek v proze S. Aksakova i I. Turgeneva. *Voprosy russkoj literatury.* L'vov: Izdatel'skoe ob`edinenie «Vischa shkola», 1987; Vypusk 1: 95 – 100.
4. Halfina N.N. I.S. Turgenev i S.T. Aksakov (O blizosti k «nedram russkogo mira»). *S.T. Aksakov i slavyanskaya kul'tura.* Ufa: Izdatel'stvo Bashk. GU, 1991: 39 – 40.
5. Borisova V.V. «Zapiski ohotnika» I.S. Turgeneva versus «Zapiski ruzhejnogo ohotnika Orenburgskoj gubernii» S.T. Aksakova. *Turgenev i liberal'naya ideya v Rossii:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 200-letiyu I.S. Turgeneva. Perm': PGPU, 2018: 172 – 180.
6. Guminskij V.M. «Zapiski ohotnika» Turgeneva mezhdu «Zapiskami» S.T. Aksakova i E.G. Driyanskogo. *K Turgenevu v Baden-Baden:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (2013 – 2014). Moskva: `Ekon-inform, 2016: 88 – 93.
7. Nikitina E.P. «Zapiski ohotnika» I.S. Turgeneva i S.T. Aksakova. *Aksakovskij sbornik.* Ufa: Nacional'nyj muzej Respubliki Bashkortostan, 2005; Vypusk IV: 59 – 65.
8. Loskutnikova M.B. *Hudozhestvennaya rech' i voprosy stileobrazovaniya.* Moskva: MGPU, 2007.
9. Todorov C. *Teorii simvola.* Moskva: Dom intellektual'noj knigi, Russkoe fenomenologicheskoe obschestvo, 1998.
10. Nacional'nyj atlas Rossii: v 4 t. *Priroda i `ekologiya*. Moskva: FGUP «GOSGISCENTR», 2004; T. 2.
11. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1978.
12. Aksakov S.T. *Sobraniya sochinenij:* v 5 t. Moskva: Pravda, 1966.
13. Loskutnikova M.B. «Zapiski ob uzhen'e ryby» S.T. Aksakova v kontekste tvorchestva pisatelya. *Nauchnye doklady vysshej shkoly. Filologicheskie nauki.* 2018; № 4: 84 – 91.
15. Loskutnikova M.B. Obrazy «dvoryanskogo gnezda» v znakovoj sisteme romana I.S. Turgeneva «Otcy i deti». *Rusistika i komparativistika*. Moskva: MGPU, 2016; Vypusk XI: 100 – 121.
16. Nedzveckij V.A. V mire prirody i chelovechestva («Zapiski ohotnika» I.S. Turgeneva). *Stat'i o russkoj literature XIX – XX vekov. Nauchnaya publicistika. Vospominaniya.* Nal'chik: Tetragraf, 2011: 191 – 205.
17. Smirnova A.I. *Russkaya naturfilosofskaya proza vtoroj poloviny XX veka.* Moskva: Flinta. Nauka, 2009.
18. Krass N.A. Koncept «derevo» v slavyanskoj mifologii i po`ezii A.S. Pushkna. *Rusistika.* 2004; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-derevo-v-slavyanskoy-mifologii-i-poezii-a-s-pushkina
19. Sharafadina K.I. Literatura v sinteze iskusstv: monografiya. Sankt-Peterburg: FGBOU VPO «SPGUTD», 2012.
20. Time G.A. *Nemeckaya literaturno-filosofskaya mysl' XVIII – XIX vekov v kontekste tvorchestva I.S. Turgeneva.* Munchen: Otto Sagner Verlag, 1997.
21. *Obschij gerbovnik dvoryanskih rodov Rossijskoj imperii.* Setevoe izdanie «Geral'dika.ru», 1999 – 2021. Available at: https://gerbovnik.ru/arms/4852.Izdatel'stvo Orlovskoj gosudarstvennoj teleradioveschatel'noj kompanii, 1994.

Статья поступила в редакцию 22.02.21

УДК 821.512.157 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-427-429

Grigorieva L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: grigormila@mail.ru*
Gladkina E.F., *MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: katerinaglad98@mail.ru*

DRAMA "KYUKYUR THE BLACKSMITH" BY D. K. SIVTSEV IN THE ASSESSMENT OF N. N. PAVLOV-TYASYT. The article studies literary and critical works of N.N. Pavlov-Tyasyt. At the same time, the main goal is to define the system of ideological and aesthetic approaches of the critic to the evaluation of the drama "Kyukyur the Blacksmith" by D. K. Sivtsev, which is considered to be one of the most significant works of Yakut Soviet literature of the 1930s. The content of the work is an analysis of the literary and critical works of N.N. Pavlov, dedicated to the work of D.K. Sivtsev and the evaluation of the drama. Insufficient knowledge of N.N. Pavlov's work as a literary critic determines the scientific novelty of the research. The results show that N.N. Pavlov generally adheres to the ideological and aesthetic attitudes of Soviet critics in his assessment of the drama "Kyukur the Blacksmith ", but his conclusions and comments are based on a deep analysis, which leads to convincing and objective conclusions.

Key words: **Yakut literature, literary criticism, criticism genres, literary-critical article, Soviet drama, N.N. Pavlov-Tyasyt, D.K. Sivtsev.**

Л.П. Григорьева*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: grigormila@mail.ru*
Е.Ф. Гладкина*, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: katerinaglad98@mail.ru*

ДРАМА «КУЗНЕЦ КЮКЮР» Д.К. СИВЦЕВА В ОЦЕНКЕ Н.Н. ПАВЛОВА-ТЫАСЫТА

Статья посвящена исследованию литературно-критических работ Н.Н. Павлова-Тыасыта. Основной целью выступило определение системы идейно-эстетических подходов критика к оценке драмы "Кузнец Кюкюр" Д.К. Сивцева, которая по праву считается одним из самых значительных произведений якутской советской литературы 1930-х годов. Содержание работы составляет анализ литературно-критических работ Н.Н. Павлова, посвященных творчеству Д.К. Сивцева и оценке драмы "Кузнец Кюкюр". Недостаточная изученность творчества Н.Н. Павлова как литературного критика определяет научную новизну исследования. Полученные результаты показали, что в оценке драмы "Кузнец Кюкюр" Н.Н. Павлов в целом придерживался идейно-эстетических установок советской критики, но его выводы и замечания основывались на глубоком анализе, что приводило к убедительным и объективным умозаключениям.

Ключевые слова: **якутская литература, литературная критика, жанры критики, литературно-критическая статья, советская драматургия, Н.Н. Павлов-Тыасыт, Д.К. Сивцев.**

Николай Николаевич Павлов-Тыасыт (1904 – 1974) – человек со сложной судьбой; был дважды подвергнут репрессиям (1942 – 1945 гг. и 1949 – 1950 гг.), но, несмотря на это, сделал многое для развития якутской литературы и критики. В республике он известен также как талантливый педагог, журналист, переводчик, составитель русско-якутского словаря и библиографического указателя «Якутская художественная литература: 1904 – 1948». Исследованию жизни и творчества писателя посвящена монография Н.З. Копырина, где литературовед раскрывает Н.Н. Павлова как талантливого прозаика, переводчика и критика [1]. В разное время воспоминания о нем оставили Н.Е. Мординов-Амма Аччыгыйа, В.М. Новиков-Кюннюк Урастыров, С.И. Тарасов, П.Д. Аввакумов, П.Н. Харитонов-Ойуку и др. Особенной теплотой отличаются воспоминания С.П. Ойунской, приемной дочери писателя [2]. В 2019 г. свет увидела новая книга воспоминаний о Н.Н. Павлове [3].

Н.Н. Павлов вступил в молодую якутскую литературу в середине 1920-х гг. как автор поэтических и прозаических произведений. Один из его первых рассказов «Үөрэнэн иһэн хаалбыт» («Недоучка»), опубликованный в 1923 г. в газете «Кыым», был включен в учебное пособие «Биһиги саҥабыт» («Наша речь», 1925). Н.Н. Павлов первым из якутских писателей начал работу над созданием крупного прозаического жанра («Кууһума», 1940). На протяжении всей литературной деятельности активно занимался переводом с русского на якутский язык произведений классиков русской литературы и зарубежных писателей. Им переведены произведения Л. Толстого, М. Горького, В. Гюго и др.

Литературно-критические работы Н.Н. Павлова начали печататься в начале 1930-х гг. на страницах газет «Автономная Якутия», «Кыым» («Искра»), журнала «Чолбон» и др. Всего опубликованных литературно-критических работ у Н.Н. Павлова около 30, большинство из них написаны в 1930 – 1940-е годы. Как видно, Н.Н. Павлов как критик выступал в сложный период развития литературы, а именно в условиях перехода от литературного полицентризма 1920-х годов к литературному монизму 1930-х – 1950-х годов, т.е. утверждению социалистического реализма как единственной и господствующей эстетики советской литературы. Известно, что на протяжении 1930-х – 1950-х годов советская литературная критика, в том числе и якутская, была представлена преимущественно докладами и речами, партийными резолюциями и постановлениями. Литературным критикам было сложно работать в таких условиях, им приходилось реализовать свои творческие потенции в интервалах от одного партийного постановления до выхода другого документа. Отметим также, что развитие якутской литературы и критики в 1940 – 1950-х годы еще было связано с проблемой отношения к литературному наследию основоположников литературы А.Е. Кулаковского, А.И. Софронова, Н.Д. Неустроева и работой Г.П. Башарина "Три якутских реалиста-просветителя" (1944). Все эти факторы усиливают научный интерес к творчеству Н.Н. Павлова как литературного критика и подтверждают *актуальность* нашего исследования.

Н.Н. Павлова можно назвать первооткрывателем имени автора-сверстника, будущего народного писателя Якутии Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона (1906 – 2005). В 1930 – 40-е годы критик посвятил несколько работ творчеству Д.К. Сивцева, где особенное внимание уделил анализу и оценке драмы "Күкүр Уус" ("Кузнец Кюкюр"), которая по праву считается одним из самых значительных произведений не только самого писателя, но и якутской советской литературы 1930-х годов. *Цель нашей работы* – определение системы идейно-эстетических подходов Н.Н. Павлова к оценке драмы "Кузнец Кюкюр" Д.К. Сивцева. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие конкретные *задачи*: представить обзор опубликованных литературно-критических работ Н.Н. Павлова; определить жанр работ; проанализировать критические работы, посвященные творчеству Д.К. Сивцева. *Научная новизна исследования* связана с недостаточной изученностью творчества Н.Н. Павлова как литературного критика. Сегодня имя критика Н.Н. Павлова является почти "забытым", и этим обусловлено включение в статью биографической справки и краткого обзора его литературно-критических работ.

В работе применяются такие *методы* литературоведческих исследований, как текстуальный и историко-сравнительный анализы. Полученные результаты (выводы) могут быть использованы в дальнейшем изучении литературно-критического творчества Н.Н. Павлова и в преподавании курса "История якутской литературной критики".

Литературно-критические работы Н.Н. Павлова в основном посвящены анализу и оценке произведений якутских писателей 1920 – 1940-х гг., т.е. предметом анализа становились творения писателей-сверстников (С.Р. Кулачикова-Элляя, Н.Е. Мординова-Амма Аччыгыйа, С. Ефремова, Д.К. Сивцева-Суоруна Омоллоон и др.). Н.Н. Павлов писал свои работы в основном в жанре рецензии и критической статьи. Часто выступал в местной печати с рецензиями на драматические произведения и на их постановки в театре ("Ини-бии" ("Братья", 1934), "Кыһыл Ойууну" хайдах туруорабылларын туһунан" ("О постановке "Красного Шамана", 1937), "Табыллыбатах драма" ("Неудавшаяся драма", 1940), "Кэрэ испэктээк" ("Прекрасный спектакль", 1946) и др.). Критик по достоинству оценивал не только игру актеров в постановках, но и, придерживаясь тогдашних принципов, рассуждал о персонажах и художественных достоинствах произведений в целом. Таким образом, он внес свою лепту и в развитие театральной критики. Н.Н. Павлов не обошел вниманием и поэтические произведения, написав несколько рецензий на произведения молодых авторов, – "Хаачыстыба иһин" ("За качество", 1934), "Сорох хоһоонньуттар суруйууларын туһунан" ("О стихотворениях некоторых авторов", 1934), "Үүнүү бэлиэлэрэ" ("Признаки роста", 1940) и др. В них он размышляет о путях развития якутской поэзии, дает советы авторам и объективно оценивает их творчество, основываясь на глубоком анализе произведений. Литературно-критических статей у Н.Н. Павлова две – "Д.К. Сивцев айымньытын туһунан" ("О творчестве Д.К. Сивцева", 1940) и "Эллэй айымньытын туһунан" ("О творчестве Элляя", 1940). Обе статьи можно назвать монографическими. Главное отличие таких статей в том, что в них дается анализ произведения или творчества писателя в широком литературном и общественном контексте. В монографической статье анализ отличается объемом, развернутой аргументацией и сложной композицией [4, с. 108]. В литературно-критическом наследии Н.Н. Павлова имеются также статьи о русских писателях "Лев Толстой эстетикатын туһунан" ("Об эстетике Льва Толстого", 1940), "В.Г. Короленко" (1946) и др. В последние годы жизни Н.Н. Павлов перешел к написанию статей-воспоминаний о писателях-современниках, что сегодня представляет особенный интерес как отражение подлинной истории, где автор сам был участником. Статья "Кулаковскай нэһилиэстибэтигэр сыһыан туһунан" ("Об отношении к литературному наследию Кулаковского", 1962) также представляет ценность, ведь Н.Н. Павлов был свидетелем событий, которые происходили вокруг вопроса о литературном наследстве основоположников якутской литературы А.Е. Кулаковского, А.И. Софронова, Н.Д. Неустроева. Как видно, литературно-критическое наследие Н.Н. Павлова представлено интересными работами, отражающими вехи своего времени, что особенно ценно в наши дни.

Из литературно-критических работ мы выделили посвященные творчеству Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона: рецензию на постановку "Кузнеца Кюкюра" (1935), монографическую критическую статью "О творчестве Д.К. Сивцева" (1940) и статью-воспоминание "Суорун Омоллон" (1973).

Н.Н. Павлов В 1935 г. сразу после постановки драмы Д.К. Сивцева "Кузнец Кюкюр" выступил с рецензией. Он с гордостью отмечает, что Якутский национальный театр поднялся на высокий уровень благодаря постановке драмы "Кузнец Кюкюр" Д.К. Сивцева. Критик отнес к достижениям автора, во-первых, затягивающий сюжет, вызывающий интерес читателя, что, по его мнению, является "наивысшим драматическим искусством"; во-вторых, богатый язык драмы, выражающий дух народа; в-третьих, создание новых типов образов [5]. В рецензии отмечается, что особенно удачными и яркими получились образы Кузнеца Кюкюра и женщин (Кюнней, Буойа, Сыкына), а также автор превосходно передал образ отрицательного героя – скупого Тюптюр Хара. Но, несмотря на общую положительную оценку, критик обнаружил в драме и некоторые недочеты. По мнению Н.Н. Павлова, образ коммуниста Джура был раскрыт недостаточно полно, и, следовательно, актер не смог справиться с ролью, показав его как человека без эмоций. Напомним, что такая же проблема встречалась и в драмах других якутских писателей этого периода. Еще один существенный недочет постановки, на что указал рецензент, – это образ князя Виктора. Н.Н. Павлов заметил: если бы в конце спектакля князя Виктора заключили под стражу (как в тексте драмы), тогда его образ можно было бы считать полноценным, законченным. В заключение Н.Н. Павлов делает вывод, что драма "Кузнец Кюкюр" является образцовым произведением социалистического реализма с очень глубоким содержанием. Как видно, Н.Н. Павлов в анализе и оценке постановки руководствовался художественными особенностями драмы. Сегодня эта рецензия ценна тем, что выводы, сделанные в ней, являются выражением первого впечатления и оценкой критики середины 1930-х годов. В последующие годы драма подвергается острой критике, снимается с репертуара театра, и автору пришлось редактировать свое произведение, изменить финал. "Отвечающий "социальному заказу" финал пьесы получился мажорным и пропагандистским, – отмечают современные исследователи. – Отбыв на Беломорканале, Кюкюр возвращается в улус возрожденным человеком. "Перековка" сознания героя происходит за сценой. Показ победоносного шествия социализма в якутском селе в последнем седьмом действии был иллюстративным и выбивался из драматического действия пьесы. Подобный финал появился вследствие претензии нормативной критики к тому, что коллективизация истолковывалась в пьесе трагически, что тема "трагической вины" Кюкюра занимала слишком большое место" [6, с. 444].

Литературно-критическая статья Н.Н. Павлова "О творчестве Д.К. Сивцева" была напечатана в разделе "Критика" журнала "Хотугу сулус" ("Северная звезда") в 1940 году. Эта статья является одной их значительных, крупных работ критика, ее объем составляет 30 страниц. Во введении автор четко указывает цели и задачи своей работы: освещение творческого пути писателя Д.К. Сивцева, периодизация его произведений. Критик отмечает, что его работа может послужить материалом для дальнейшего исследования творчества писателя. Статья состоит из двух глав: в первой достаточно подробно описывается биография писателя; во второй "Д.К. Сивцев айымньыларын устун" ("По произведениям Д.К. Сивцева") критик раскрывает творческий путь писателя, разделив на 6 периодов; делает подробный анализ произведений с целью определения художественного мастерства писателя.

В первой главе статьи автор знакомит читателя с историей жизни Д.К. Сивцева. Видно, что Н.Н. Павлов очень хорошо знал биографию писателя. Чувствуется теплое отношение к нему, восхищение талантом. Он называет его "единственным профессиональным писателем нашего времени". Во второй главе критик приступает непосредственно к анализу произведений писателя. Все 6 частей данной главы можно рассматривать как отдельные небольшие статьи. Во

всех частях имеется схожая сюжетно-композиционная структура: сначала дается краткий пересказ произведения и описание времени, в котором оно создавалось, далее идет аргументированный анализ и в самом конце – оценка (выводы) критика.

Остановимся на четвертой части второй главы – "Кузнец Кюкюр" (1930 – 1936)". Н.Н. Павлов-Тыасыт с самого начала статьи заостряет свое внимание на этом произведении, так как считает, что именно это драматическое произведение является отражением таланта Д.К. Сивцева. Даже в первой главе статьи можно найти такого рода суждения: "Сивцев, как подобает настоящему писателю, творит от всей души лишь тогда, когда ему этого хочется. Он не пишет по "ложным чувствам". Так он и создал своего "Кузнеца Кюкюра". Он пришел к этому произведению после многих размышлений" [7, с. 93] (перевод на русский язык наш – *Е.Г.*). Н.Н. Павлов предполагает, что все предшествующие произведения Д.К. Сивцева на тему коллективизации были своего рода подготовительным этапом к созданию этой драмы. Как отметили выше, в 1930-е гг. образ Кузнеца Кюкюра, да и произведение в целом, было сильно подвержено критике. Литературные критики того времени видели в этом персонаже образ крестьянина среднего достатка, некоторые – неверный образ крестьянина и контрреволюционера [8, с. 66]. А кто-то и вовсе находил в драме элементы шекспировского сюжета. В своей статье Н.Н. Павлов выражает несогласие: он отмечает, что через образ Кузнеца Кюкюра Д.К. Сивцев мастерски раскрывает образ человека труда, якутского крестьянина времен коллективизации. Далее дает характеристику другим героям драмы, указывая на их достоинства и недостатки. По сравнению с первой работой (рецензией), здесь критик более детально анализирует образы главных героев. Например, Кузнеца Кюкюра он характеризует как человека со сложным, порой противоречивым характером, но не отрицает того, что в нем живет еще и любящий, заботливый отец. Его поступки показывают не противодействие новой власти, а противоречия внутри себя. Образ Кюнней критик объясняет как "образ девушки, вобравшей в себя только лучшие качества советских рабочих". Ее подруги – Буойа и Сыкына – помогают раскрыть образ героини. Если в рецензии Н.Н. Павлов был недоволен образом князя Виктора, то здесь мы находим уже другую, противоположную оценку. В отношении образа коммуниста Джура мнение критика осталось прежним: он слишком схематичный, неэмоциональный, в целом неубедительный. Как мы отметили выше, Д.К. Сивцев ввел некоторые поправки в сюжет драмы, но, по мнению критика, образ Джура все еще был недостаточно раскрыт. Можно заключить, что Н.Н. Павлов, исходя из требований своего времени и идейно-эстетических установок советской литературы, ставит перед писателями задачи по созданию яркого образа коммуниста. В заключение он еще раз подчеркивает, что драма "Кузнец Кюкюр" является одним из выдающихся произведений якутской советской драматургии.

Статья Н.Н. Павлова "О творчестве Д.К. Сивцева" – это первая серьезная работа, где были подробно рассмотрены и проанализированы почти все произведения писателя, написанные до 1940-х годов. В анализе произведений Н.Н. Павлов-Тыасыт использует эстетический тип объектов, в который включены анализ, интерпретация текста и теоретико-литературный материал. Он восхищается творческим мастерством писателя и призывает читателей принимать произведения писателей нового времени.

Позднее, в 1973 году Н.Н. Павлов-Тыасыт в своей статье-воспоминании о Д.К. Сивцеве "Суорун Омоллон" снова обращается к драме "Кузнец Кюкюр". Сделанные в этой работе выводы по отношению драмы и образа Кузнеца Кюкюра более глубокие и убедительные. Критик еще раз подчеркивает глубину темы и идеи произведения, неповторимость созданных типов драмы, яркий, красочный язык. Даже спустя несколько десятилетий видно, что Н.Н. Павлов не переставал восхищаться талантом Д.К. Сивцева, он все еще, как и в первый раз, восхвалял драму "Кузнец Кюкюр" и защищал ее от неуместной критики.

Драма Д.К. Сивцева была впервые поставлена на сцене в 1935 году. Она сразу же получила восторженные отзывы зрителей и читателей. Это стало знаменательным событием в истории якутского театра. Большой успех постановки "Кузнеца Кюкюра" дал толчок дальнейшему развитию всего театрального искусства Якутии. А положительная оценка Н.Н. Павлова явилась основой для изучения творчества Д.К. Сивцева, а также послужила мотивацией для дальнейшего роста его писательского мастерства. Уже в первой работе Н.Н. Павлов-Тыасыт заметил в нем огромный прирожденный талант и индивидуальный творческий стиль.

В заключение отметим, что в оценке драмы "Кузнец Кюкюр" Н.Н. Павлов, как человек своего времени, в целом придерживался идейно-эстетических установок советской критики, но его замечания основывались на глубоком анализе, что приводило к убедительным и объективным выводам. Данная в первой работе положительная оценка в последующих работах не изменялась, а, наоборот, с каждым разом подтверждалась, что свидетельствует о честности и объективности Н.Н. Павлова как критика.

Библиографический список

1. Копырин Н.З. Н.Н. *Павлов-Тыасыт (жизнь, творчество)*. Якутск, 1999.
2. Ойунская С.П. *Светлое имя отца: поэмы, эссе, статьи и воспоминания*. Якутск: Бичик, 2003.
3. *Воспоминания о Н.Н. Павлове*. Составитель А.Е. Павлова. Якутск: РИО Медиа-холдинг, 2019.
4. Крылов В.Н. *Теория и история русской литературной критики*. Казань: Казанский университет, 2011.
5. Павлов Н.Н. Кюкюр Уус. *Кыым*. 1935; 26 февраля.
6. *Литература Якутии XX века: Историко-литературные очерки*. Якутск, 2005.
7. Павлов Н.Н. О творчестве Д.К. Сивцева. *Хотугу сулус*. 1940; № 3: 91 – 120.
8. Билюкина А.А. *Суорун Омоллоон: (страницы из жизни и творчества)*. Якутск: ИГИ АН РС(Я), 2006.

References

1. Kopyrin N.Z. N.N. *Pavlov-Tyasyt (zhizn', tvorchestvo)*. Yakutsk, 1999.
2. Ojunskaya S.P. *Svetloe imya otca: po`emy, `esse, stat'i i vospominaniya*. Yakutsk: Bichik, 2003.
3. *Vospominaniya o N.N. Pavlove*. Sostavitel' A.E. Pavlova. Yakutsk: RIO Media-holding, 2019.
4. Krylov V.N. *Teoriya i istoriya russkoj literaturnoj kritiki*. Kazan': Kazanskij universitet, 2011.
5. Pavlov N.N. *Kyukyur Uus. Kyym*. 1935; 26 fevralya.
6. *Literatura Yakutii XX veka: Istoriko-literaturnye ocherki*. Yakutsk, 2005.
7. Pavlov N.N. O tvorchestve D.K. Sivceva. *Hotugu sulus*. 1940; № 3: 91 – 120.
8. Bilyukina A.A. *Suorun Omolloon: (stranicy iz zhizni i tvorchestva)*. Yakutsk: IGI AN RS(Ya), 2006.

Статья поступила в редакцию 25.02.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-429-431

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

AN IDIOM AS A MEANS OF REPRESENTING THE CATEGORY OF MODALITY IN THE CHINESE LANGUAGE. The article observes such a linguistic phenomenon as phraseological units in the Chinese language. The focus of the research is on a special kind of phraseological units – an idiom or chengyu. Despite the fact that the scientific and methodological base of research concerning the issues of this problem is represented by various works, the author attempts to analyze chengyu as a means of representing the category of modality, which is being done for the first time in both Russian and foreign sinology. This task is relevant, as it allows to take a fresh look at the semantic and syntactic features of the idioms of the Chinese language. The theoretical significance of the article lies in the fact that the author, analyzing numerous works devoted to the description of phraseological units of the Chinese language, forms such a concept as modal chengyu, and also gives it a definition in order to further establish the final volume of the studied lexical units. The practical significance of the research lies in the fact that knowledge and understanding of the various types of modal relations characteristic of a particular idiom will allow the best way to decode the information code inherent in the reported, as well as analyze the national and cultural specifics of the Chinese language. The author draws the conclusion about the functioning of modal chengyu or modal idioms in the field of the modality category of the Chinese language, which translate the meanings of necessity, expression of will, assessment, possibility, etc.

Key words: **category of modality, idiom, chengyu, necessity, modal meaning.**

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*

ИДИОМА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена изучению такого языкового феномена, как фразеологизмы в китайском языке. В фокусе внимания настоящей статьи находится особый вид фразеологических единиц – идиома, или чэнъюй. Несмотря на то, что научно-методологическая база исследований, касающихся вопросов указанной проблематики, представлена многообразными трудами, авторами предпринимается попытка проанализировать чэнъюй как средство репрезентации категории модальности, что делается впервые как в отечественном, так и в зарубежном китаеведении. Данная задача является актуальной, так как позволяет по-новому взглянуть на семантико-синтаксические особенности идиом китайского языка. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что автор, анализируя многочисленные работы, посвященные описанию фразеологических единиц китайского языка, формирует такое понятие, как модальный чэнъюй, а также дает ему определение с целью дальнейшего установления конечного объема изучаемых лексических единиц. Практическая значимость исследования заключается в том, что знание и понимание разнообразных типов модальных отношений, характерных для той или иной идиомы, позволит наилучшим образом декодировать информационный код, заложенный в сообщаемом, а также проанализировать национально-культурную специфику китайского языка. Авторами делается вывод о функционировании модальных чэнъюй, или модальных идиом в поле категории модальности китайского языка, транслирующих значения необходимости, волеизъявления, оценки, возможности и т.д.

Ключевые слова: **категория модальности, идиома, чэнъюй, необходимость, модальное значение.**

Публикация подготовлена в рамках поддержанных РФФИ проектов № 20-012-00136 и 19-012-00430 А

Изучение категории модальности в рамках современной парадигмы языкознания – это особая сфера лингвистических исследований, которая затрагивает комплексные вопросы философского, логического, языковедческого и социокультурного характеров [1]. Модальность представляет собой общеязыковой феномен, объективизирующийся как на вербальном, так и невербальном уровнях. При этом, как пишет Г.Я. Солганик, исследуемая универсалия не только понимается как «признак, выражающий отношение высказывания к действительности и отношение говорящего к содержанию высказывания», но и представляет собой релевантный механизм актуализации таких категорий, как оценка и отношение [2, с. 6].

Анализируя материалы и данные, изложенные в работах других ученых и опираясь на опыт и практику отечественного языкознания, мы приходим к выводу, что особый подвид фразеологизмов – модальная идиома китайского языка – прежде не подвергался тщательному и всестороннему изучению. Фразеология как отрасль китайского языкознания является той предметной областью, в которой вопросов существует значительно больше, чем ответов. Указанная наука на данном этапе находится в фазе активного развития, о чем свидетельствует интерес китайских ученых к изучению феномена фразеологических единиц в родном языке. Тем не менее количество фундаментальных научных трудов, посвященных данной проблематике, все еще остается недостаточным, поэтому исследование особенностей фразеологии и фразеологических единиц в китайском языке является актуальной задачей современного языкознания [3].

Теоретическая ценность настоящего исследования заключается в следующем: впервые идиомы китайского языка рассматриваются как средство репрезентации категории модальности, автором вводится термин и определение модальной идиомы в китайском языке, что в последующем позволит выделить языковые единицы, удовлетворяющие указанным условиям, в самостоятельную группу модальных фразеологизмов, установить их объем и создать актуальную классификационную модель.

Практическая ценность настоящей статьи заключается в обогащении и расширении представлений о модальных значениях тех или иных фразеологизмов китайского языка, которые служат языковыми ключами к пониманию оттенков и скрытых смыслов в речи его носителей.

Цель данного исследования заключается в анализе и описании специфических особенностей, характерных для китайских модальных идиом.

Авторами формулируются следующие научные задачи: 1) с помощью ряда примеров, основанных на фактическом материале, доказать, что идиомы китайского языка могут служить средством репрезентации категории модальности; 2) ввести термин модальной идиомы в терминологическое поле категории модальности в китайском языке; 3) сформулировать определение указанного термина с учетом главных особенностей, выражаемых исследуемым языковым явлением.

Понимание исторической, ментальной, культурной специфики того или иного народа возможно через изучение его языковой системы, которая является уникальным средством отображения присущей этносу своеобразной картины мира.

Наиболее интересными в этом плане являются фразеологические единицы, являющиеся результатом непрерывного взаимодействия коллективного или индивидуального сознания с культурно-историческими, социально-географическими и экономико-политическими реалиями окружающей действительности. Фразеологические единицы, изучением которых занимается наука фразеология, – это важный ключ к постижению философской и мировоззренческой картины мира того или иного этноса [4].

Для каждой языковой системы являются характерными те или иные лексические средства репрезентации категории модальности. Так, в русском языке, наравне с модальными глаголами, модальными словами и частицами, вводными конструкциями и т.п., исследуемое явление может реализовываться с помощью фразеологизмов.

Фразеология в русском языкознании представляет собой уникальную научную дисциплину, совершившую эволюционный скачок за ограниченный период времени. Становление указанной сферы знаний соотносится с появлением фундаментальных трудов В.В. Виноградова, который сформулировал основные концепции и базовые терминологические понятия фразеологии как самостоятельной научной отрасли. С этого момента фразеологизмы как предмет научных изысканий рассматривались разными учеными через призму всевозможных методов исследования, к которым можно отнести сравнительно-сопоставительное, коммуникативно-прагматическое, лингвокультурологическое, психолингвистическое, функционально-семантическое и пр. направления. При этом в рамках многоплановых исследований фразеологических единиц русского языка формируются универсальные подходы, равноприменимые к анализу фразеологических единиц других языковых систем.

В сфере научных работ, посвященных изучению фразеологизмов китайского языка, наиболее распространенными являются следующие типы исследований:

1) работы, посвященные фундаментальным теоретическим исследованиям происхождения, функциональных особенностей и типологий фразеологических единиц китайского языка;

2) работы по созданию фразеологических словарей;

3) работы, в фокусе внимания которых находятся задачи установления литературного первоисточника фразеологизмов;

4) работы, цель которых заключается в соотнесении фразеологических единиц разных языков и выявлении их национально-культурной специфики;

5) работы, основанные на исследовании семантико-синтаксических особенностей фразеологических единиц китайского языка.

К авторам первой группы работ следует отнести таких ученых, как Гэ Бэньи («Modern Chinese lexicology»), Мо Пэнлин («汉语成语与汉语文化»), Ван Цинь («汉语熟语论»), Ма Гофань («成语简论»), Чжан Боюань («关于汉语成语讲析»), И.В. Войцехович («Практическая фразеология современного китайского языка»), В.И. Горелов («Лексикология китайского языка»), П.П. Ветров («Фразеология современного китайского языка») и др.

К авторам второй группы работ можно отнести таких ученых, как Хань Чжиюнь («汉语成语小词典»), Ли Синцзянь («学生成语规范词典»), Хэ Пин («汉语成语词典»), У Банчэн («中华成语典故»), Сюй Шанхэн («成语学习词典»), Ян Чжун («常用成语词典») и др.

Среди авторов третьей группы работ следует назвать Хэ Цингу («成语历史故事»), Чэнь Жуфа («成语引源问题说略»), Чэнь Цзэнцзе («汉语成语引源举略») и др.

К авторам четвертой группы работ можно отнести таких ученых, как Люй Пэйин («关于汉语成语的英译问题»), Юй Яньчунь («略论俄汉语成语的文化差异»), Ма Лун («Типы фразеологических единиц в русском и китайском языках»), О.В. Павлова и Е.Б. Трофимова («Фразеологические единицы в пространстве русского и китайского языков») и др.

Среди авторов пятой группы назовем имена таких ученых, как Чжан Жэньли («从四言成语看词义的特性»), Ли Цивэнь («从成语特点看汉语词义的人文性»), Чэнь Цзяньминь («从汉语成语和谚语窥探汉人的思想观念»), Ни Баоюань («从结构上看成语的扩展用法»), Линь Цижуй («成语分类四法») и др.

Система фразеологических единиц китайского языка обширна и разнообразна. Она образуется совокупным множеством таких классов, как чэнъюй (идиомы), яньюй (пословицы), сехоуюй (недоговорки-иносказания), гуаньюнъюй (фразеологическое сочетание), суюй (поговорка) [5, с. 17].

При этом выделение отдельных разрядов осуществляется в результате анализа их стилистических форм. Именно такой подход позволяет наилучшим образом решить проблему установления организационной структуры фразеологических единиц с учетом их соподчиненности.

Обращаясь к вопросу исследования специфики такого вида фразеологических единиц китайского языка, как чэнъюй, большинство отечественных и зарубежных ученых в первую очередь предпринимают попытку определить данный термин.

Мо Пэнлин в научном исследовании «汉语成语与汉语文化» дает следующее определение китайским фразеологизмам типа чэнъюй: «成语是熟语的一种，是相沿习用的具有书面色彩的固定短语。汉语成语的基本形式是"四字格"», что в переводе на русский язык означает следующее: «Идиома – это вид фразеологизмов, передающихся из поколения в поколение, постоянно используемые устойчивые словосочетания, характерные для письменного стиля. Основная форма китайских идиом – это четырехсловные образования» [6, с. 5].

З.И. Баранова дает следующее определение идиомам китайского языка: «Чэнъюй – это устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырехсловное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [7, с. 98].

В.А. Курдюмов и А.В. Скворцов в научной работе «Китайские фразеологизмы типа «чэнъюй»» дают следующее определение указанному языковому явлению: «Чэнъюй – это устойчивое фразеологическое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно-переносным значением, чаще всего имеющее экспрессивно-эмоциональную окрашенность» [8, с. 5].

Китайский язык характеризуется богатством и разнообразием функционирующей в нем фразеологической системы. Однако наибольшее распространение в письменной и разговорной речи получили именно идиомы (чэнъюй), обладающие четырехсложной формой, которая представляет собой наиболее гармоничный вид с точки зрения ритмического рисунка. Чэнъюй формируют замысловатую систему образов и характеризуются сложностью транслируемых ими значений.

Как отмечает в своей работе Ван Сяоцзюнь, хотя фразеологизмов, значение которых носит модальный или оценочный характер, в целом немного, тем не менее они образуют особую группу языковых явлений, которые смело можно рассматривать как одно из средств репрезентации категории модальности [9].

Исследование смыслового значения чэнъюй является комплексной задачей, которую, с одной стороны, необходимо решать с помощью обогащения фразеологических словарей, с другой стороны, решая ряд вопросов, касающихся категории модальности. Задача фразеологических словарей – представить чэнъюй с точки зрения его происхождения и транслируемого им значения. Однако современные фразеологические словари не решают проблему выявления и толкования содержащегося в ряде идиом модально-оценочного значения.

Переосмыслив вышеизложенные определения, мы считаем, что модальный чэнъюй – это художественно окрашенное словосочетание, структура которого характеризуется устойчивостью и непроницаемостью, выражающее переносное значение с модальными оттенками необходимости, волеизъявления, возможности, оценки, разрешения или запрета.

Для того, чтобы доказать существование модальных чэнъюй в китайском языке, рассмотрим следующий пример.

Идиома «当仁不让» (dāng rén bù ràng) на русский язык переводится с помощью таких фраз и выражений, как «не отказываться от ответственности», «делать то, что нужно», «не уклоняться от выполнения долга», «неотступно», «неуклонно» (согласно данным Большого китайско-русского словаря https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E5%BD%93%E4% BB%81%E4%B8%8D%E8%AE%A9).

В словаре «成语大词典» дается следующее объяснение исследуемой фразеологической единицы: «现指遇到应该做的事，就勇敢地承担起来，决不推让» («В современном языке указывает, что если вы сталкиваетесь с делом, которое необходимо выполнить, смело берите на себя ответственность и ни в коем случае не отступайте» [10, с. 277].

1) 英语比赛开始了，我们班派出的选手积极主动地抢答着一道道难题，他们当仁不让，为我们班夺得了荣誉。/ Yīngyǔ bǐsài kāishǐle, wǒmen bān pàichū de xuǎnshǒu jījí zhǔdòng dì qiǎngdázhe yīdào dao nántí, tāmen dāngrénbùràng, wèi wǒmen bān duó déliǎo róngyù. / Соревнования по английскому языку начались, участники соревнований, делегированные от нашей команды, активно отвечают на сложные вопросы, делают все необходимое ради того, чтобы наша команда прославилась.

В данной фразе чэнъюй «当仁不让» (dāng rén bù ràng) транслирует модальное значение долженствования с учетом специфики внутреннего мироощущения «участников соревнований», которые считают, что должны отвечать первыми, а потому неуклонно стремятся делать это.

2) 我要是能坚持写作，遇到机会时当仁不让，让妈妈能在杂志上看到我写的文章，那相信妈妈肯定以我为傲。/ Wǒ yàoshi néng jiānchí xiězuò, yù dào jīhuì shí dāngrénbùràng, ràng māmā néng zài zázhì shàng kàn dào wǒ xiě de wénzhāng, nà xiāngxìn māmā kěndìng yǐ wǒ wèi ào. / Если я смогу регулярно заниматься литературным творчеством и, столкнувшись с благоприятной возможностью, сделаю все, что нужно, чтобы моя мама смогла прочитать мою статью в журнале, тогда, я верю, мама непременно будет гордиться мной.

3) 孝敬自己的父母，是天下所有儿女当仁不让的义务。/ Xiàojìng zìjǐ de fùmǔ, shì tiānxià suǒyǒu érnǚ dí dàng rén bù ràng yīng jìn de yìwù. / Почтительное отношение к своим родителям – обязанность всех сыновей и дочерей, родившихся в Китае.

4) 在跳水比赛中，郭晶晶当仁不让地获得冠军。/ Zài tiàoshuǐ bǐsài zhōng, guōjīngjīng dāngrénbùràng de huòdé guànjūn. / На соревнованиях по прыжкам в воду Го Цзинцзин сделал все необходимое ради завоевания титула чемпиона.

В приведенных выше примерах идиома «当仁不让» (dāng rén bù ràng) передает характер необходимости совершения действия, обоснованной моральными законами общества и представлениями о нормах его функционирования, что в общем смысле соотносится с модальным значением необходимости.

Помимо модального значения необходимости, можно выделить такие значения, как волеизъявление (например, идиомы «急不可待» (jí bù kě dài), «有求必应» (yǒu qiú bì yìng)), возможности (например, идиомы «不得而知» (bù dé ér zhī), «无可否认» (wú kě fǒu rèn)), оценки (например, идиомы «唾手可得» (tuò shǒu kě dé), «刻鹄类鹜» (kè hú lèi wù) и т.д.

Таким образом, модальные идиомы (чэнъюй) – это функционирующий во фразеологической системе китайского языка класс единиц, характеризующийся наличием модальных отношений в своем содержании, которые позволяют нам оценить мировоззренческий потенциал говорящего относительно желательности, необходимости, возможности и т.д. какого-либо действия или явления. Указанные языковые единицы являются полноценными элементами фразеологической системы китайского языка, употребляются для усиления эмоционально-экспрессивной окраски речи, а также для выражения определенной системы модальных значений как способ концептуализации отношения говорящего к действительности.

Библиографический список

1. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
2. Солганик Г.Я. *Очерки модального синтаксиса*: монография. Москва: Флинта: Наука, 2010.
3. Ветров П.П. *Фразеология современного китайского языка: Синтаксис и стилистика*. Москва: Восточная книга, 2007.
4. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвистический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. Войцехович И.В. *Практическая фразеология современного китайского языка*: учебник. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
6. *莫彭龄. 汉语成语与汉语文化. 江苏教育出版社,* 2001.
7. Баранова З.И. *Чэнъюй как разряд фразеологизмов китайского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1969.
8. Курдюмов В.А., Скворцов А.В. *Китайские фразеологизмы типа «чэнъюй»:* учебно-методическое пособие. Москва: МГПУ, 2018.
9. Ван С. *Система средств и способов выражения субъективно-модальных значений в русском и китайском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 2010.
10. *编委会编. 成语大词典. 北京：高务印书馆国际有限公司,* 2004.

References

1. Davletbaeva A.F. *Reprezentaciya kategorii modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.
2. Solganik G.Ya. *Ocherki modal'nogo sintaksisa: monografiya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
3. Vetrov P.P. *Frazeologiya sovremennogo kitajskogo yazyka: Sintaksis i stilistika.* Moskva: Vostochnaya kniga, 2007.
4. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvisticheskij aspekty.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
5. Vojcehovich I.V. *Prakticheskaya frazeologiya sovremennogo kitajskogo yazyka:* uchebnik. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
6. *莫彭龄. 汉语成语与汉语文化. 江苏教育出版社,* 2001.
7. Baranova Z.I. *Ch`en`yuj kak razryad frazeologizmov kitajskogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1969.
8. Kurdyumov V.A., Skvorcov A.V. *Kitajskie frazeologizmy tipa «ch`en`yuj»:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: MGPU, 2018.
9. Van S. *Sistema sredstv i sposobov vyrazheniya sub`ektivno-modal'nyh znachenij v russkom i kitajskom yazykah.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2010.
10. *编委会编. 成语大词典. 北京：高务印书馆国际有限公司,* 2004.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-432-435

Deng Lijuan, *postgraduate, Capital Normal University (Peking, China), E-mail: sallyafeng@outlook.com*

PRAGMATIC ANALYSIS OF PARTICLES (BASED ON THE NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA" BY M. A. BULGAKOV). The article describes pragmatic aspects of particles on the material of M. Bulgakov's novel "Master and Margarita", consider the semantics and functions of particles as polysemous words. A brief review of the literature on the definition and classification of particles is given. The research is based on the semantics and functions of the selected particles in the text of the novel. The author comes to the conclusion that particles as ambiguous words have different grammatical characteristics and fulfill semantic functions of different categories of words. The relevance of this study lies in the use of its results to assist foreign students in mastering the skills of using Russian particles as ambiguous words in the practice of intercultural communication and contributes to the process of understanding the pragmatic aspects of speech when teaching a foreign language. With the help of particles, the communicative goals of the speakers can be achieved.

Key words: **particles, polysemous words, novel "Master and Margarita", pragmatic analysis of the particles.**

Дэн Лицзюань, *аспирант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, E-mail: sallyafeng@outlook.com*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЧАСТИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)

В статье приводится описание прагматических аспектов употребления частиц в тексте романа М. Булгакова «Мастера и Маргарита», рассматриваются семантика и функции частиц как многозначных слов. Дается краткий обзор литературы, в которой представлены определения и классификации частиц. При опоре на семантику и функционирование выбранных частиц в тексте романа можно прийти к выводу, что частицы как многозначные слова имеют различные грамматические характеристики и выполняют семантические функции разных разрядов слов. Актуальность данного исследования заключается в использовании его результатов для содействия иностранным учащимся в овладении навыками употребления русских частиц как многозначных слов в практике межкультурного общения, что способствует процессу понимания прагматических аспектов речи при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: **частица, многозначные слова, роман «Мастера и Маргарита», прагматический анализ частиц.**

В настоящее время особый интерес у китайских ученых, изучающих русское языкознание, вызывают частицы. Выполняются переводы различных теоретических работ российских лингвистов по проблематике частиц, проводится работа по их анализу и классификации (по формообразующим и словообразующим классам, по значению и др.).

Известно, что все больше внимания уделяется разным свойствам и функциям частиц, выявляются сходства и различия русских и китайских частиц, рассматриваются семантические и прагматические функции отдельных частиц в высказываниях, в том числе в большей степени обсуждаются функции и стилистические оттенки некоторых общеупотребительных частиц, например, указательной «вот» и усилительных «ну» и «и», отрицательных «не» и «ни» и других. В настоящий момент функции и роль частиц в разных стилях речи часто рассматриваются рядом исследователей, что обусловлено актуальностью данной темы.

Частицы имеют долгую историю изучения. Ученые обнаружили много общих проблем в процессе их изучения. Прежде всего, возникает вопрос: можно ли рассматривать частицы как самостоятельную часть речи? В истории развития русского языкознания частицы не рассматривались как отдельная часть речи до конца XIX века, что оказалось значительно позже выделения других служебных частей речи, таких как предлог, союз. И в русском языкознании существуют их многообразные классификации, поэтому они имеют самые разные интерпретации.

Кроме того, классификационное разделение частиц должно быть обусловлено. Классификации могут совпадать с семантическими или функциональными характеристиками частиц и другими свойствами. Существуют такие ситуации, когда другие части речи тоже могут выражать значения и интонационные особенности простых частиц. То есть в одном и том же слове близость и переплетение значений частицы и союза, частицы и наречия и других пар могут быть очень тесными. Такие пары слов являются многозначными: одинаково пишутся, входят в один синонимический ряд, способны употребляться в разных контекстах. Они могут быть связаны семантической связью даже со словами других частей речи.

Иногда начинающим иностранным учащимся трудно различить многозначные слова в тексте: они редко уделяют внимание функциям служебных частей речи в предложении при переводе текста. Они обычно изучают общеупотребительные частицы и меньше акцентируют внимание на лексемы из других рядов слов, которые пишутся и произносятся как частицы, а также не обращают внимания на их разнообразные функции, не видят различия и сходства между частицами и другими рядами слов, такими как частица – союз, частица – наречие, частица – местоимение и т.д. Поэтому прагматический анализ частиц является серьезной проблемой при переводе текста и в практике межкультурного общения; а ведь с использованием различных многозначных слов могут быть лучше реализованы коммуникативные цели говорящих.

В данной статье объектом исследования являются частицы как многозначные слова в текстах. Задачи данного исследования – изучить историю формирования классификации частиц и собрать их имеющиеся определения, прагматически проанализировать семантику и функции многозначных слов, которые имеют значения частиц, выявить навыки и умения сознательного употребления частиц в практике коммуникации. Материалом послужил роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита». В качестве основы исследования был использован теоретический материал «Русской грамматики» и трудов В.В. Виноградова.

Цель данного исследования – выявить и проанализировать семантику и функции частиц как многозначных слов в разных примерах, субъективно интерпретировать функционирование выбранных частиц в текстах, продемонстрировать приемы овладения навыками и умениями сознательного и правильного употребления частиц в практике коммуникативного общения.

1. Определения и классификации частиц

Частица – наименьшая часть из десяти частей речи в русском языке – является одной из дискуссионных частей речи. «Русская грамматика», написанная М.В. Ломоносовым, делит части речи на восемь типов: имена существительные, местоимения, глаголы и причастия, наречия, предлоги, союзы и междометия. В 1859 году грамматик А.Х. Востоков также не выделял частицу в отдельную часть речи в «Русской грамматике». Кроме того, И. Давыдов, Ф. Буслаев и другие ученые также не относили частицы к отдельной категории при классификации частей речи. В.В. Виноградов сформировал комплексную классификацию частиц. В его работе «Русский язык» (1947) представлена первая классификация, ставшая общепризнанной, где частица выступает как самостоятельная часть речи [1, с. 665 – 666].

Изучением частиц также занимались такие ученые, как А.Х. Востоков, А.В. Бондарко, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Т.М. Николаева и другие. А.А. Шахматов выделял частицу как часть речи, которая усиливает или подчеркивает какую-либо связь грамматической формы или предиката. Он поделил частицы на два класса: постпозитивные и препозитивные [2, с. 189]. В 1982 году коллективом авторов выпускается книга «Русская грамматика», в которой объединяются неизменяемые незнаменательные (служебные) слова [3, с. 723].

Значение слова «частица» представлено в некоторых словарях. В словаре Ушакова – это «служебное слово, служащее для ограничения, усиления, пояснения смысла соседних слов или целых предложений» [4]. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют значение частицы как «служебное слово, участвующее в образовании форм, выражающее отношение, оценку или характеризующее способ протекания действия» [5]. В «Советском энциклопедическом словаре» частица – «часть речи – разряд служебных слов для выражения различных смысловых оттенков отдельного слова в предложении или целого предложения» [6]. Вышеуказанные толкования частиц в словарях представляются похожими. Частицы являются одной из служебных частей речи, их цель в коммуникационном положении в дискурсе – выражение субъективных отношений и намерений, они также могут участвовать в образовании словоформ.

В XIX веке и начале XX века лингвисты предлагали различные принципы классификации частей речи: Ф.Ф. Фортунатов разделил их по лексическому признаку [7, с. 169]; Н.Ю. Шведова выделяла три класса по составу (простые, составные и сложные), а с точки зрения синтаксической роли разделила частицы на две группы: частицы, которые функционируют только в составе предикативно значимых построений, и частицы, которые могут выступать в качестве элемента формы как предикативно значимого, так и непредикативно значимого построения [8, с. 99]. Как показано выше, существуют разные классификации частиц в русском языкознании, составляемые по разным критериям. В работе «Русская грамматика» частицы делятся с точки зрения их формального строения на простые и составные [3, с. 723].

Итак, опираясь на структуру строения и функций частиц в современном русском языке, мы также разделяем их на однозначные частицы и многозначные слова, имеющие значения частиц из других рядов слов, причем на последнюю группу приходится гораздо более значительное количество слов, чем на первую.

Вместе с этим частицы имеют тесные связи с другими частями речи, такими как глаголы, союзы, наречия, местоимения и др., например, наречия (*буквально, где, действительно* и др.), местоименные слова (*всего, самое* и др.), глаголы (*бывает, давай(те)* и др.), союзы (*а, будто, ведь* и др.) [3, с. 723 – 724]. Значения данных разрядов слов и значения частиц вносят в один синонимический ряд, эти слова связаны друг с другом, могут быть объяснены одно через другое и совпадают с другим словом по звучанию и написанию, но расходятся по значению и системе форм.

В «Словаре лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя термин многозначности (полисемия) определен как «наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений, обычно возникающих в результате развития первоначального значения этого слова» [9].

В работе «О регулярной многозначности» Ю.Д. Апресян указывает, что лексическая многозначность будет определена через понятие сходства значений. Значения a_i и a_j слова А называются сходными, если имеются такие уровни семантического анализа, на которых их толкования (семантические деревья) или ассоциативные признаки имеют нетривиальную общую часть [10, с. 509 – 523].

И.В. Арнольд показывает неизбежность многозначности в самой природе слова: наличие множества значений связано с тем, что признаки различных понятий оказываются схожими [11, с. 55]. Явление полисемии носит такой характер: разграничение отдельных значений в семантической парадигме слова и взаимосвязь, соотносительность этих значений как равноправных составляющих семантики слова и системы номинативных средств языка [12].

Как уже было сказано выше, у многозначных слов имеется несколько сходных понятий, иногда некоторые из этих слов принадлежат более чем к одной грамматической категории. В зависимости от контекста, от имеющихся знаменательных или служебных значений многозначные слова выполняют различные лексические функции в тексте, в том числе употребляются для выражения смысловых оттенков.

2. *Прагматический анализ частиц и многозначных слов*

В данной статье мы опираемся на классификацию частиц по характеру их образования: отбираем несколько частиц в тексте «Мастер и Маргарита», которые отличаются многозначностью, имеют значения частиц и наречий, союзов, местоимений и других частей речи. Как известно, разряды частиц пополняются за счет конверсии грамматических форм разных частей речи. Предпосылка прагматического анализа – выяснение семантики слов в контексте, поэтому в статье сопоставляется набор многозначных слов по контекстуальным значениям, анализируются их семантика и функции в ситуации речи.

(1). Частица – наречие

В «Русской грамматике» представлены некоторые частицы, значения которых тесно связаны со значением наречий, эти частицы служат для выражения различных субъективных отношений между предметами и действиями: *действительно, буквально, благо, во (прост.), вовсе, вон, вот* и др. [3]. Приведем пример употребления лексемы «буквально» в книге «Мастер и Маргарита». В зависимости от контекста многозначное слово «буквально» может относиться и к разряду наречий, и к разряду частиц. Для анализа прагматической функции наречия «буквально» и частицы «*буквально*» необходимо учитывать аспекты, отмеченные в лексикографической традиции: приведем значения слов «буквально» в словаре Ушакова: 1. Наречие, к буквальный; 2. Частица. В прямом смысле, действительно (разг.) [4].

Приведем пример с наречием «буквально»:

«Первый же вопрос, который был задан Никанору Ивановичу, был таков:

– Вы Никанор Иванович Босой, председатель домкома номер триста два-бис по Садовой?

На это Никанор Иванович, рассмеявшись страшным смехом, ответил буквально так:

– Я Никанор, конечно, Никанор! Но какой же я к шуту председатель?» [13].

В этом диалоге «буквально» является обстоятельством, зависящим от глагола. Употребляется для обозначения образа и способа действия глагола (как ответить? каким образом ответить?). От душевного возбуждения от разговора Никанор Иванович прямо ответил на вопрос.

Приведем пример с частицей «буквально»:

«*…– Уж кто-кто, а вы-то должны знать, что ровно ничего из того, что написано в евангелиях, не происходило на самом деле никогда… – Он еще раз усмехнулся, и Берлиоз осекся, потому что буквально то же самое он говорил Бездомному, идя с тем по Бронной к Патриаршим прудам»* [13].

Опираясь на материал «Мастера и Маргариты», отмечено, что функция частицы «буквально» похожа на функции союза «же» и местоимения «самое»: они все выражают утвердительную интонацию для того, чтобы усилить точность и истинность содержания речи говорящего и вместе с этим привлечь внимание слушателя. Заметим, что Берлиоз сомневается и не верит тому, что профессор говорит то же, что он только что сам говорил Ивану – два разговора так одинаковы. Значение частиц «буквально» в данном контексте сходно со значением наречий.

В этих двух выбранных текстах говорящие используют наречие «буквально» или частицу «буквально», они усиливают интонацию следующего слова и целого предложения. Частица «буквально» акцентирует коммуникативный эффект на базе общих контекстов и фоновых знаний говорящих и слушающих. В этом и заключается точность выражения фактической информации.

(2). Частица – союз

Рассмотрим значения союза «же» в словаре Ушакова: 1) употребляется для противопоставления одного предложения другому; 2) присоединяет одно предложение, содержащее какие-либо дополнительные сведения, к другому [4]. Возьмем следующий пример:

«Ваш собеседник был и у Пилата, и на завтраке у Канта, а теперь он навестил Москву… Вы уже попробовали, и будет с вас, – иронически отозвался гость, – другим тоже пробовать не советую. А что натворит, это уж будьте благонадежны. Ах, ах! Но до чего мне досадно, что встретились с ним вы, а не я! Хоть все и перегорело и угли затянулись пеплом, все же клянусь, что за эту встречу я отдал бы связку ключей Прасковьи Федоровны, ибо мне больше нечего отдавать. Я нищий!» [13].

Данный союз «же» присоединяет предложение, содержащее дополнение к тому, что Иван хотел бы изловить Понтия Пилата. Но затем, узнав, кто он, Иван отказался от своего намерения. Союз «же» связывает первое предложение с придаточным предложением для развития ранее высказанной мысли. Здесь «все же клянусь» является главным предложением, а два других – придаточными.

Частица «же» обладает следующими значениями: же, частица. 1. Употребляется для смыслового выделения, подчеркивания значения слова, после которого ставится. 2. Для подчёркивания полного совпадения с тем, о чём ведётся повествование после указательного местоимения и наречия, или подчёркивания постоянства, неизменности чего-либо [14].

Приведем следующий пример:

«… – А ежели заключали, так он должен был пройти через бухгалтерию?

– Всенепременно, – отвечал, волнуясь, Василий Степанович.

– Так, где же он?

– Нету, – отвечал бухгалтер, все более бледнея и разводя руками. И действительно, ни в папках бухгалтерии, ни у финдиректора, ни у Лиходеева, ни у Варенухи никаких следов договора нет».

И еще пример:

«…Поэт поднял свечу над головой и громко сказал... Послышались два голоса. Бас сказал безжалостно: готово дело. Белая горячка. А второй, женский, испуганный, произнес слова: как же милиция-то пропустила его по улицам в таком виде?» [13].

В первом диалоге милиционер спросил бухгалтера Василия Степановича, откуда пришел маг, но Василий Степанович не знает правду, поэтому милиционер продолжал спрашивать по цепочке, с кем он заключал договор, где находится договор. Все знают, что нужно обязательно заключать договор перед выступлением. Но в диалоге все удивлены тому, что случилось неожиданно. Во втором диалоге женщина удивляется тому, что поэт поднял свечу над головой и говорил громко. В этом высказывании частица «же» подчеркнула особую ценность, значимость слова «как». Риторическое предложение выражает утвердительный оттенок высказывания женщины, произнесенного с некоторым оттенком раздражения, недовольства. В этом предложении необходимо поставить слово «же» после эмоционального «как» для того, чтобы усилить недоумение со стороны говорящего. Значение частиц «же» в тексте соответствует первому толкованию в словаре.

Первый говорящий потерял ключевую нить происходящего, в таком случае он, используя частицу «же» после вопросительного наречия «где», подчеркивает смысловое выделение вопроса с оттенком раздражения, недовольства. Второй говорящий употребляет частицу «же» из-за удивления. Частица «же» выполняет необходимую роль в этих коммуникативных аспектах, в данном контексте частица «же» способствует мягкому, гибкому выражению мысли говорящего и выполняет вспомогательную функцию. Слушателю проще понять контекст определенного речевого события и коммуникативную роль. Здесь также подчеркивается, что коммуниканты говорят об известном, очевидном факте. Таким образом, и говорящий, и слушающий могут выражать общую оценку сообщаемого факта.

(3). Частица – глагол

Значение глагола «бывать» в словаре Ефремовой: «Бывать несов. 1. Происходить, совершаться, случаться, встречаться, находиться, присутствовать, пребывать где-либо, приезжать куда-либо (обычно неоднократно)» [15].

Приведем пример из текста:

«… – Переводчик охотно объяснился. Иностранный артист господин Воланд был любезно приглашен директором Варьете Степаном Богдановичем Лиходеевым провести время своих гастролей…

– Ничего он мне не писал, – в изумлении сказал председатель…

– Как же это я про него забыл? – тупо глядя на вскрытый конверт, пробормотал Никанор Иванович…

– То ли бывает, то ли бывает, Никанор Иванович! – затрещал Коровьев…» [13].

В тексте Никанор Иванович сомневается в том, что Лиходеев написал ему, поэтому с целью утешения Никанора Ивановича «переводчик» Коровьев использует несовершенный вид глагола «бывает», свидетельствуя, что такое происхо-

дит ненамеренно, случается ненароком. Глагол «бывать» стоит в форме третьего лица единственного числа настоящего времени. В контексте он сочетается с местоимением «то», иногда с существительными, местоимениями в форме винительного падежа или же именительного.

Некоторые многозначные слова могут быть использованы в качестве частиц и глаголов, у этих слов есть общие внутренние семантические связи. Например, в словах *бывает, бывало, было, давай(те), дай(те), знай, смотри, вишь, давай(-те), гляди.* К примеру:

«… *– Груня!*

– Но никто не отозвался… «Здравствуйте! – рявкнул кто-то в голове у Степы. – Этого еще недоставало!» И тут Степины мысли побежали уже по двойному рельсовому пути, но, как всегда бывает во время катастрофы, в одну сторону и вообще черт знает куда. Головную Степину кашу трудно даже передать» [13].

В «Русской грамматике» частицы «бывало», «бывает» близки вводным словам; они обозначают нерегулярную повторяемость: бывало – в прошлом (о вспоминаемом), бывает – в настоящем [3, с. 727]. В Толковом словаре Ефремовой предложено значение частиц «бывало»: «Част. разг. 1. Употребляется при обозначении чего-либо, что нерегулярно случалось, повторялось в прошлом. 2. Употребляется как вводное слово, соответствующее по значению сл.: иногда в прошлом» [15].

В зависимости от контекста «бывать» – глагол настоящего времени несовершенного вида. В этом диалоге говорящий показывает, что таким дамам, обычно пользующимся популярностью, надоедают их мужья. Слушающий согласен с тем, что сказал говорящий, и этот факт признается известным всем. Кроме того, важно то, что глагол «бывает» также подтверждает факт и выражает согласие с говорящим: действительно, появлялись неоднократно – это факт. Семантические значения «бывать» рассматриваются с точки зрения определенной речевой ситуации, в тексте автор хочет обозначить, что подобная ситуация часто возникает и выражает уверенность, а также принимает во внимание участников процесса коммуникации.

(4). Частица – местоимение

Лексема «самый» может быть и частицей, и местоимением. В случаях использования в роли местоимения «самый» имеет следующие словарные значения: «1. Употр. для уточнения при словах «этот», «тот», а также (прост.) при личном местоимении в знач. именно. Эта самая книга. 2. Употр. для уточнения места и времени в знач. прямо, как раз, непосредственно. У самого моря» [4].

Пример из текста:

«… *– Так слушайте же: вчера вечером я на Патриарших прудах встретился с таинственной личностью, иностранцем не иностранцем, который заранее знал о смерти Берлиоза и лично видел Понтия Пилата.*

– Пилата? Пилат, это – который жил при Иисусе Христе? – щурясь на Ивана, спросил Стравинский.

– Тот самый.

– Ага, – сказал Стравинский, – а этот Берлиоз погиб под трамваем?» [13].

Указательное местоимение «тот» и определительное местоимение «самый» составляют значение «именно» и образуют устойчивое словосочетание. В данном диалоге поэт Иван употребляет предложение со словосочетанием «тот самый», он ни в чем не сомневается и хочет доказать, что профессор Стравинский понял правильно: он встретил человека, который заранее знал о смерти Берлиоза и лично видел Понтия Пилата.

Некоторые слова находятся на границе между местоимениями и частицами: *всё, всего, какое, самое, себе, тебе, чего, это*. Они привносят различные оттенки значения частиц в высказывание. К примеру:

«… – Ах! Он наблюдал за квартирой! И другой у подъезда тоже! И тот, что был в подворотне, то же самое!» [13].

В словаре Ожегова «самый» – мест. определит. Пятое значение – это: «5. Самое, частица. Означает своевременность: самое подходящее время, именно сейчас (прост.)» [5].

Слово «самое» в этом высказывании условно указывает на что-либо, а не называет конкретно. Два человека наблюдали за квартирой, нужно доказать, что и третий человек совершал одинаковое с ними действие. С одной стороны, частица «самое» уменьшает неоднократные повторы в одном высказывании, и оно протекает успешно, с другой стороны, частицы «же» и «самое» вместе оказывают воздействие на позитивное эмоциональное состояние собеседника, контекст находится в отношении дополнительности к вышесказанному – действительно то, что три человека наблюдали за квартирой. Эта функция «самое» такая же, что и в первом примере – «буквально то же самое». Учитывая авторскую интонацию, частица «самое» вызывает ассоциации слушателя и читателя на фоне общего контекста и знаний. С точки зрения прагматики важно также учитывать роль автора и читателя, которые должны обладать общими фоновыми знаниями, чтобы понять контекст определенного речевого события.

В процессе изучения русского языка на первом этапе иностранные учащиеся иногда смешивают значения многозначных слов, редко обращают внимание на них, не переводят служебные слова, игнорируют, например, тот факт, что слово «буквально» является многозначным и может быть как наречием, так и частицей. Оставленными без внимания оказываются различия многозначных слов, иногда появляются неправильные переводы и возникают коммуникативные неудачи, что приводит к превратному пониманию намерения и цели говорящего. К примеру, когда речь идет о слове «буквально», учащиеся обычно принимают его за наречие. И когда говорят о слове «самый», то подразумевают местоимение, а не частицу. Слово «буквально» многозначно, имеет много вариантов значения: и значения наречий, и значения частиц, но эти значения каким-то образом связаны благодаря историческим процессам в развитии языка.

Многозначные слова наиболее часто употребляются для выражения различных смысловых оттенков при речевом общении и выполняют экспрессивные функции частиц. Таким образом, мы можем признать важность частиц как многозначных слов и проанализировать их функции и семантику в контексте, а также указать на их помощь для достижения коммуникативных целей говорящих.

Различия значений частиц и многозначных слов нелегко запомнить иностранным учащимся, а между тем частицы играют важную роль в коммуникации, они помогают говорящему выражать субъективную интонацию, проявлять эмоции, они усиливают дополнительные оттенки смысла. Иностранные учащиеся редко пользуются частицами на начальном этапе обучения языку и не знают, что только служебные слова могут, например, смягчать или усиливать проявления коммуникативных намерений говорящего в высказываниях, как это делают частицы. Не зная внутренней связи между многозначными словами, иностранцы, изучающие русский язык, часто путают частицы с другими частями речи. На основании наличия у языковой единицы более одного значения многозначные слова выполняют разные лексико-семантические функции, они способны прояснять смысловые оттенки и могут употребляться в различных узких контекстах и с различными целями.

С целью овладения русской грамматикой и развития умения сознательного употребления предложений в практике коммуникативного общения нужно обязательно понимать специфику употребления служебных слов, которые добавляют предложениям модальность и эмоциональную окраску. Это также поможет снизить риск возникновения коммуникативных неудач в общении между адресатами и адресантами.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык: (Грамматическое учение о слове).* Москва, 1947.
2. Шахматов. А.А. *Синтаксис русского языка.* Москва, 2001.
3. Авилова Н.С., Бондаренко А.В., Брызгунова Е.А. и др. *Русская грамматика. Морфология.* Москва, 1980; Т. 1.
4. Ушакова Д.Н. *Толковый словарь русского языка.* Available at: https://ushakovdictionary.ru/
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Available at: http://ozhegov.info/slovar/
6. Прохоров А.М. *Советский энциклопедический словарь.* Москва, 1988.
7. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды.* Москва, 1956 – 1957; Т. 1: 169 – 170.
8. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва, 1960.
9. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов.* Москва, 1976.
10. Апресян Ю.Д. *О регулярной многозначности (Известия АН СССР. Отделение литературы и языка).* Москва, 1971; Выпуск 6: 509 – 523.
11. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.
12. Рахманкулова А.А. *Стилистический потенциал многозначности в аспекте перевода (на материале художественной англоязычной литературы).* Санкт-Петербург, 2018.
13. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита:* роман. Москва, 2004.
14. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: http://slovariki.org/tolkovyj-slovar-kuznecova
15. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка.* Available at: https://www.efremova.info/

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: (Grammaticheskoe uchenie o slove).* Moskva, 1947.
2. Shahmatov. A.A. *Sintaksis russkogo yazyka.* Moskva, 2001.
3. Avilova N.S., Bondarenko A.V., Bryzgunova E.A. i dr. *Russkaya grammatika. Morfologiya.* Moskva, 1980; T. 1.
4. Ushakova D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: https://ushakovdictionary.ru/
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: http://ozhegov.info/slovar/

6. Prohorov A.M. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1988.
7. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy.* Moskva, 1956 – 1957; T. 1: 169 – 170.
8. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi.* Moskva, 1960.
9. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov.* Moskva, 1976.
10. Apresyan Yu.D. *O regulyarnoj mnogoznachnosti (Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka)*. Moskva, 1971; Vypusk 6: 509 – 523.
11. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1959.
12. Rahmankulova A.A. *Stilisticheskij potencial mnogoznachnosti v aspekte perevoda (na materiale hudozhestvennoj angloyazychnoj literatury).* Sankt-Peterburg, 2018.
13. Bulgakov M.A. *Master i Margarita:* roman. Moskva, 2004.
14. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: http://slovariki.org/tolkovyj-slovar-kuznecova
15. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: https://www.efremova.info/

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-435-437

Ivashevskaya E.A., *teacher of Russian language and literature, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 20" (Kolomna, Russia), E-mail: florizelena@mail.ru*

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Russian Language and Literature, State Social-Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

STYLE METHODS OF CREATING A PICTURE OF THE WORLD IN THE BOOK OF S.YA. PARNOK "UNDERTONES". The article analyzes the stylistic methods of creating a picture of the world in one of the poetic collections of the representative of the "female poetry" of the Silver Age S.Ya. Parnok "Undertones". The authors organically combine the methods of ideological-thematic and linguo-poetic analysis of a literary text, trying to identify the means of stylistic representation of the dominant motives and images that organize the writer's picture of the world in the collection, refracted through the prism of the worldview concept of S.Ya. Parnok. In the course of comprehending the features of the individual poetic style of S.Ya. Parnok pays special attention to dominant lyrical motives, themes, artistic images and ways of their linguistic embodiment.

Key words: **S.Ya. Parnok, "Undertones", picture of the world, stylistic techniques, representation, opposition, natural and animal world, dominant motives and images.**

Е.А. Ивашевская, *учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20», г. Коломна, E-mail: florizelena@mail.ru*

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., проф., ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

СТИЛЕВЫЕ ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ КАРТИНЫ МИРА В СБОРНИКЕ С. Я. ПАРНОК «ВПОЛГОЛОСА»

В статье анализируются стилевые приемы создания картины мира в одном из стихотворных сборников представительницы «женской поэзии» Серебряного века С.Я. Парнок «Вполголоса». Авторы органично объединяют приемы идейно-тематического и лингвопоэтического анализов художественного текста, стремясь выявить средства стилистической репрезентации доминирующих мотивов и образов, организующих авторскую картину мира в сборнике, преломленных сквозь призму мировоззренческой концепции С.Я. Парнок. В ходе осмысления черт индивидуального поэтического стиля С.Я. Парнок особое внимание уделяется доминантным лирическим мотивам, темам, художественным образам и способам их лингвистического воплощения.

Ключевые слова: **С.Я. Парнок, «Вполголоса», картина мира, стилевые приёмы, репрезентация, противопоставление, природный и животный мир, доминирующие мотивы и образы.**

Понятие «национальный образ мира», как известно, используется для определения комплекса мотивов и образов, которые обладают этнокультурной спецификой. По словам Г. Гачева, это «сетка координат, которой народ улавливает мир, как космос, выстраивающийся перед его очами, как особый «поворот», в котором предстает бытие данному народу» [1, с. 44]. Образ мира, в свою очередь, создает картину мира, три базовых типа которой – классическую, антиклассическую и обновленную классическую – выделяет, в частности, В.Е. Хализев; причем обновленная классическая картина мира, по его словам, являя собой синтез представлений как об извечной динамике универсума и неустранимых диссонансах в его составе, так и об устойчивости, упорядоченности бытия и его гармонических начал, возникает в XX веке и является реакцией на видение мира как «хаоса без берегов» [2, с. 24].

Наш научно-исследовательский интерес связан со стилевыми приемами создания картины мира в одном из «интереснейших» [3] стихотворных сборников С.Я. Парнок (1885 – 1933 гг.) «Вполголоса», в котором нашла отражение противоречивая эпоха рубежа 19 – 20 вв., преломленная сквозь призму личной судьбы автора.

Изучению различных аспектов яркой и самобытной эпохи Серебряного века, преломившейся сквозь систему мировоззренческих и стилевых координат С.Я. Парнок, посвятили свои работы многие культурологи, историки и филологи (Т. Бек [4], М.Л. Гаспаров [5], В.А. Келдыш [6], М.Г. Нехлюдова [7], О. Ронен [8], В.А. Сарычев [9] и др.), обращавшие особое внимание на проблему соотношения в художественном произведении двух миров: мира как творения Бога и мира как порождения художника-демиурга. Представления о человеке как частице Космоса (макромира) и одновременно отдельной «микровселенной», лежащие в основе проблемы соотношения образа мира реального и отраженного, формируемого в сознании человека, находили теоретическое осмысление в трудах Н. Бердяева [10], Вл. Соловьева [11], П. Флоренского [12] и др. философов и художественное воплощение в литературных произведениях, где оппозиция «мир – личность» приобретала статус доминантной. Сборник С.Я. Парнок «Вполголоса» (1928 г.) в этом смысле не стал исключением.

В основе создаваемой в сборнике картины мира лежит своеобразная система оппозиций, реализуемая на лингвопоэтическом уровне лексемами с противоположным (антонимичным) значением: «рай» – «ад», «душа» – «плоть», «тень» – «свет», «сон» – «бденье» и под. Полярность «сна» и «бденья» заявлены уже в эпиграфе к сборнику, взятому из стихотворения Е. Баратынского:

Есть бытие, но именем каким
Его назвать? – ни ***сон*** оно, ни ***бденье***… [13, с. 155].

Противопоставление как основной стилистический приём построения авторской картины мира, заявленный уже с эпиграфа, последовательно реализуется в стихотворениях сборника.

Оппозиция «сон» – «бденье» развивается, в частности, в стихотворении 1927 г. «И отшумит тот шум…»: «отгрохочет грохот, / Которым бредишь ты во ***сне*** и ***наяву***» [13, с. 183]. Мотив сна репрезентируется за счет активного употребления автором именных и глагольных лексем, объединенных семантической близостью: «нежность ***сонных*** рук» [13, с. 157], «тайные ***сны***» [13, с. 160], «Дремлет старая сосна / И шумит со ***сна***» [13, с. 173], «мне ***снилось***…» [13, с. 185], «…сколько я лет ***проспала»*** [13, с. 190], «Играй, Адель, – ты видишь ***сны***…» [13, с. 195]. Сон в мире С. Парнок не противоположность яви, а органичная её часть, сокровенная, тайная, важная, иногда страшная, но позволяющая раскрыть сущность происходящего.

Компоненты оппозиции «рай» – «ад» также отнюдь не равновесны. Так, лексема «ад» встречается в поэтических текстах сборника всего один раз:

Сегодня грешникам в ***аду***
Не жарче, чем в Сицилии… («И вот расстались у ворот…») [13, с. 162].

Тогда как лексема «рай» является частотной наряду с семантически близкими номинациями: «мой ангел» [13, с. 157], «божество» [13, с. 166]. Отсутствие противопоставления подчеркивается и употреблением оксюморонного сочетания «грешный рай» [13, с. 190].

В подобном ключе сочетаются в лирике С. Парнок образы души и плоти, употребляемые автором в одном контексте, например, в стихотворении 1926 г. «А под навесом лошадь фыркает…»:

…И как слепец за поводыркою
Вновь за ***душою плоть*** идет [13, с. 159].

Обратим внимание на ведущую роль в этих строках именно образа души, как и во всем сборнике «Вполголоса»: к освобождению души стремится лирическая героиня («…Сбрось лохмотья, / Освобожденная ***душа***!» [13, с. 161]); близкую душу ищет она в этом мире («Я не с ломом, я со словом / Вышла по ***душу*** твою» [13, с. 168]); столь любимый Судак называет она «родиной… ***души***» [13, с. 165].

Что же касается оппозиции «свет» – «тень», то эти языковые антонимы чаще не противопоставлены, а сопоставимы, например, в стихотворении 1927 г. «Так призрачно и ясно так…»:

И как тогда, иду в тиши
И узнаю и ***свет***, и ***тени***… [13, с. 165].

В этом своеобразном «сдвиге» системы координат нашло, на наш взгляд, отражение мироощущения эпохи рубежа 19 – 20 вв.: чувство зыбкости и хрупкости мира, потери нравственных ориентиров и идеалов, тревожное ожидание грядущих перемен. Так и в лирике С. Парнок пространственные координаты картины мира создают не перпендикулярные прямые, а пересекающиеся под острым углом.

Важную роль в авторской картине мира играет наречная лексема «вполголоса» в значении «не полным голосом» [14, с. 95], которая, кроме заглавия сборника, употребляется С. Парнок лишь в одном стихотворении 1926 г. «Как дудочка крысолова…»:

… Колдует тихое слово,
Скликая тайные сны.

Вполголоса, еле слышно,
Окликая душу твою,
Чтобы встала она и вышла
Побродить со мною в раю… [13, с. 160].

Она лейтмотивом проходит через весь сборник, формируя читательское отношение к нему: призывает бережно относиться к созданному миру, чтобы не разрушить его хрупкость и очарование. Синонимичной ей выступает лексема «тихо», довольно частотная в сборнике: «Открыли дверь и ***тихо*** вышли мы…» («А под навесом лошадь фыркает…», 1926) [13, с. 159]; «И радуюсь, и ***тихо*** плачу я…» («Какой-то еле уловимый признак…», 1926) [13, с. 171]; «***Тихо*** звуковым сияньем / Наполняется простор» («За стеною бормотанье…», 1926) [13, с. 174]; «И ***тихо*** ладьи накреняется край…» («И голос окликнул тебя среди ночи…», 1927) [13, с. 195]. Однако наиболее частотным в создании мотива тишины является прилагательное «тихий», включенное в многочисленные стихотворные контексты: «Благодарю тебя, мой друг, / За ***тихое*** дыханье…» («Посвящение», 1927) [13, с. 157]; (…Но, как лунатик, ты во сне / Идешь на ***тихий*** свет…» («Ведь я пою о той весне…», 1926) [13, с. 158]; «И в ***тихий*** час, когда на землю / Нахлынет сумрак голубой…» («Все отдаленнее, все тише…», 1926) [13, с. 172]; «Медленно-медленно вечер / Наплывает на ***тихую*** землю…» («Медленно-медленно вечер…», 1926) [13, с. 166]. Заметим, что эпитет «тихий» относится к разным номинациям: тихое дыханье, тихий свет, тихий час, тихая земля. Так тишина становится одной из ключевых ценностей авторской картины мира: «В ***тишине*** непостижимой / Сам непостижимо ***тих***…» («Старая под старым вязом, 1927) [13, с. 187]; «…Я и не знала, Господи, / …Что ***тишина*** так ***тиха***…» («Я – как больной из госпиталя», 1926) [9, с. 169]; «И будет ***тишина,*** и сумрак ***синий***… / И вдруг поймешь, что ты бродил в пустыне / За сотни верст от самого себя!» («И отшумит тот шум, и отгрохочет грохот…», 1927) [13, с. 183]. Да и сама лирическая героиня сопричастна тишине: «И стоишь ты у обедни, / ***Тихая***, как все вокруг …» («Смотрит радостно и зорко…», 1926) [13, с. 170]; «И ты в лесу игольчатом / ***Притихшая*** стоишь» («И распахнулся занавес…», 1926) [13, с. 164].

Обратим внимание на рифму, при помощи которой сближаются мотивы тишины и творчества. Только в тишине можно найти нужные слова. Только в тишине можно по-настоящему вернуться домой:

И как тогда, иду в ***тиши***
И узнаю и свет, и тени,
И родину моей души
Приветствую сердцебиеньем («Так призрачно и ясно так…», 1927)
[13, с. 165].

Прозрение, таким образом, становится своеобразным ключом к творчеству благодаря общему для них мотиву тишины. Более того, тишина имеет цвет – голубой. Так в сборнике появляется колоративная лексика, окрашивающая создаваемый поэтессой мир:

И в ***тихий час,*** когда на землю
Нахлынет ***сумрак голубой***,
Быть может, гостьей иноземной
Приду я побродить с тобой… («Все отдаленнее, все тише…», 1926)
[13, с. 172].

Именно голубой цвет доминирует в цветовой палитре сборника «Вполголоса», что подтверждается частотным употреблением лексемы «голубой», а также синонимичных лексем: «пустыни ***лунно-голубой*** мерцающая даль» («Ведь я пою о той весне…», 1926 г.) [13, с. 158]; «следы оленьи на ***голубеющем*** снегу» («А под навесом лошадь фыркает…», 1926 г.) [13, с. 159]; «ртуть ***голубая*** луны» («Как дудочка крысолова…», 1926 г.) [13, с. 160]); «на ***голубую*** тень» («И распахнулся занавес…», 1926 г.) [13, с. 164]; «сумрак ***голубой***» («Все отдаленнее, все тише…», 1926 г.) [13, с. 172]; «тишина и сумрак ***синий***» («И отшумит тот шум, и отгрохочет грохот…», 1927 г.) [13, с. 183]. Автор визуализирует сумрак **голубой, лунно-голубую** даль, **голубую** тень, **голубеющий** снег, **голубую** луну. Голубой цвет «с окраской небесного светло-синего цвета» [14, с. 123] окутывает тишину, творчество, прозрение, душу. Это цвет покоя и умиротворенности, сопричастный небу и Богу, который словно покрывает своей благодатью созданный поэтессой мир. Иногда голубой цвет становится более концентрированным и переходит в синий, символизируя противопоставленную страшному миру реальности созданную идиллию:

А другая блуждает в пустыне…
Свет ***несказанно-синий!***
Каждым листочком грустные
Вздрагивают осины… [13, с. 163].

Здесь главная черта образа истинного мира – «свет **несказанно-синий**».

Итак, мы попытались показать, что важную роль в художественном мире С.Я. Парнок играют доминантные мотивы, к числу которых относятся художественные оппозиции: сон – явь, день – ночь, свет – тень, ад – рай, мотив тишины. Этот мир имеет свою пространственно-временную организацию и не пустынен: его населяют животные, заполняет прекрасный пейзаж, в нем сменяются времена года.

Например, в стихотворении 1926 г. «Медленно-медленно вечер…» детально прорисована картина вечерней природы:

Медленно-медленно ***вечер***
Наплывает на тихую землю,
Медленно, ночи навстречу,
Выходит из леса олень…

Темные ели к оленю
Простирают молитвенно ***лапы …*** [13, с. 166].

Мы визуально представляем себе конкретные образы, детализирующие авторскую картину мира: олень, лес, лапы темных елей, как в стихотворении 1926 г. «Под зеркалом небесным…»:

Под зеркалом небесным
Скользит ночная тень,
И ***на скале отвесной***
Задумался олень –
О полуночном рае,
О голубых снегах… [13, с. 167].

Снова в одном контексте стираются пространственно-временные грани реального и божественного мира, что и придает неповторимое своеобразие созданному С.Я. Парнок в сборнике «Вполголоса» миру, в котором органично соединяются быт и бытие, реальность и Вечность.

Таким образом, подытоживая все сказанное, сделаем следующие выводы: во-первых, основу картины мира, созданной в сборнике С.Я. Парнок «Вполголоса», составляет принцип противопоставления, пронизывающий и образную систему сборника, и центральные мотивы. В переплетениях света и тени, ада и рая, сна и яви, дня и ночи пролегает путь лирической героини. Во-вторых, в цветовой палитре представленного мира доминирует голубой цвет, небесность которого многократно подчеркивается автором и белизной «голубеющего» снега, и лунно-голубой далью, и голубой тенью. Именно этот цвет ассоциируется с одним из доминантных мотивов сборника – мотивом тишины, царящей в авторском мире и позволяющей лирической героине, только соприкоснувшись с ней, найти настоящий, истинный путь и познать саму себя. Наконец, созданный С.Я. Парнок мир наполнен образами животных, красотой пейзажных зарисовок, что создает в совокупности органичную картину мира сборника «Вполголоса».

Библиографический список

1. Гачев Г. Космо-Психо-Логос. Москва: Академический проспект, 2007.
2. Хализев В.Е. Теория литературы. Москва: Высшая школа, 2002.
3. Карпачева Т.С. С.Я. Парнок: эволюция творчества. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2003.
4. Бек Т. «Серебряный век» русской поэзии. Силуэт явления. Первое сентября. Литература. 1997; № 21: 14 – 15.
5. Гаспаров М.Л. Антиномичность поэтики русского модернизма. Связь времен: Проблема преемственности в русской литературе конца 19 – начала 20 века. Москва: Наука, 1992.
6. Келдыш В.А. Русская литература «серебряного века» как сложная целостность. Русская литература рубежа веков (1890 – начало 1920-х годов). Москва, 2001.

7. Нехлюдов М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX – начала XX века. Москва: Искусство, 1991.
8. Ронен О. Серебряный век как умысел и вымысел. Москва, 2000.
9. Сарычев В.А. Эстетика русского модернизма: Проблема «жизнетворчества». Воронеж, 1991.
10. Бердяев Н.А. Самопознание. Москва: Международные отношения, 1990.
11. Соловьев В. Чтения о Богочеловечестве. Избранные труды. Москва, 1993.
12. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Философы XX века: Хрестоматия. Москва, 1997.
13. Парнок С. Я. Вполголоса. Москва: ОГИ, 210.
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 65 000 слов и фразеологических выражений. Под редакцией проф. Л.И. Скворцова. Москва: ООО «Издательство Оникс», ООО «Издательство «Мир и образование», 2008.

References

1. Gachev G. Kosmo-Psiho-Logos. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2007.
2. Halizev V.E. Teoriya literatury. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
3. Karpacheva T.S. S.Ya. Parnok: `evolyuciya tvorchestva. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
4. Bek T. «Serebryanyj vek» russkoj po`ezii. Silu`et yavleniya. Pervoe sentyabrya. Literatura. 1997; № 21: 14 – 15.
5. Gasparov M.L. Antinomichnost' po`etiki russkogo modernizma. Svyaz' vremen: Problema preemstvennosti v russkoj literature konca 19 – nachala 20 veka. Moskva: Nauka, 1992.
6. Keldysh V.A. Russkaya literatura «serebryanogo veka» kak slozhnaya celostnost'. Russkaya literatura rubezha vekov (1890 – nachalo 1920-h godov). Moskva, 2001.
7. Nehlyudov M.G. Tradicii i novatorstvo v russkom iskusstve konca XIX – nachala XX veka. Moskva: Iskusstvo, 1991.
8. Ronen O. Serebryanyj vek kak umysel i vymysel. Moskva, 2000.
9. Sarychev V.A. `Estetika russkogo modernizma: Problema «zhiznetvorchestva». Voronezh, 1991.
10. Berdyaev N.A. Samopoznanie. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1990.
11. Solov'ev V. Chteniya o Bogochelovechestve. Izbrannye trudy. Moskva, 1993.
12. Florenskij P.A. Stolp i utverzhdenie istiny. Filosofy XX veka: Hrestomatiya. Moskva, 1997.
13. Parnok S. Ya. Vpolgolosa. Moskva: OGI, 210.
14. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Ok. 65 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Pod redakciej prof. L.I. Skvorcova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks», OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie», 2008.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 41:494.3-02:495-02 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-437-440

Zulpukarov K.Z., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Comparative Linguistics, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
Karaeva N.O., *senior teacher, Department of Kyrgyz Linguistics, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: nazi0410@mail.ru*
Kamardinova U.N., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Kyrgyz Linguistics, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: my.amor9898@gmail.com*

TO THE QUESTION ABOUT THE COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL HYDRONYMS OF RUSSIAN, KYRGIZ AND KOREAN LANGUAGES. The subject of research is the scientific and technical hydronyms of the Russian, Korean and Kyrgyz languages. In connection with the strengthening of contacts between the countries of the post-Soviet linguo-ethnocultural space with South Korea in the trade, economic, socio-cultural and scientific-technical spheres of life, an urgent need arose to create a reliable basis for free communication between representatives of the respective countries, to develop issues of comparative study of languages from the point of view of rationalization of intercultural communication. The absence of a trilingual dictionary, comparative lexicology and grammar of the Russian, Kyrgyz and Korean languages, satisfying the communication needs of their speakers, served as the basis for choosing the topic of this article, which is a fragment of the comparative lexicology of the Russian, Kyrgyz and Korean languages compiled by the authors of the research. The purpose of the article is to make a comparative analysis of the scientific and technical hydronyms of the three languages. In the process of comparing the corresponding terms of the three languages, it is shown that globalization neutralizes the differences between languages, creates conditions for the formation of identical terms in different languages and brings together the cognitive and mental processes of their speakers, the correspondences of root and affixal morphemes in the composition of comparable hydronyms are established, common and distinctive features are identified in hydronomics of the three languages.

Key words: **hydronyms, scientific and technical hydronyms, structure of hydronyms, Russian, Kyrgyz and Korean languages, comparison, comparison.**

К.З. Зулпукаров, *д-р филол. наук, проф., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: zulpukarov48@mail.ru*
Н.О. Караева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: nazi0410@mail.ru*
У.Н. Камардинова, *канд. филол. наук, преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: my.amor9898@gmail.com*

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ГИДРОНИМОВ РУССКОГО, КИРГИЗСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Предметом исследования являются научно-технические гидронимы русского, корейского и киргизского языков. В связи с усилением контактов стран постсоветского лингвоэтнокультурного пространства с Южной Кореей в торгово-экономической, социально-культурной и научно-технической сферах жизни возникла настоятельная необходимость в создании надежной базы для свободного общения между представителями соответствующих стран, в разработке вопросов сопоставительного исследования языков под углом зрения рационализации межкультурной коммуникации. Отсутствие трехъязычного словаря, сопоставительной лексикологии и грамматики русского, киргизского и корейского языков, удовлетворяющих потребности общения их носителей, послужило основанием для выбора темы данной статьи, являющейся фрагментом составляемой нами сопоставительной лексикологии русского, киргизского и корейского языков. Цель статьи – провести сопоставительный анализ научно-технических гидронимов трех языков. В процессе сопоставления соответствующих терминов показано, что глобализация нейтрализует различия языков, создает условия для формирования идентичных терминов в разных языках и сближает познавательно-мыслительные процессы у их носителей. Установлены соответствия корневых и аффиксальных морфем в составе сравнимаемых гидронимов, выявлены общие и отличительные признаки гидрономинантов трех языков.

Ключевые слова: **гидронимия, научно-технические гидронимы, строение гидронимов, русский, киргизский и корейский языки, сопоставление, сравнение.**

Гидронимы – продуктивная, весьма распространенная и разветвленная группа базовой лексики языка. Они встречаются в различных сферах коммуникации. Денотат слова вода объемен, многообразен и крайне необходим для жизни людей. Вода занимает 71% земной поверхности, существует в природе в жидкой, газообразной (пар, туман, облако) и твердой (лед, снег, град, айсберг) формах, имеет в разных условиях жизни разный химико-биологический состав, форму, назначение и служит основой бытия растительного и животного мира.

Концепт “вода” имеет номинанты во всех языках, содержит сложную и многокомпонентную семантику, состоящую из понятийного, образно-экспрессивного, символического, деривационного, этимологического и многих других слоев [1, с. 52; 2, с. 18; 3, с. 21]. Например, его понятийное содержание

заключено в дефиниции «прозрачная, бесцветная жидкость, состоящая из кислорода и водорода», а его символами всегда выступают формула H_2O и универсальное суждение о том, что «вода – источник жизни» [1, с. 52].

Гидронимы были предметом изучения многих языковедов разных стран [4, с. 109 – 110; 5, с. 6 – 8; 6, с. 7 – 11]. В киргизском языкознании были подробно рассмотрены гидронимы-топонимы [7, с. 9 – 13; 8, с. 17 – 21, 33 – 48, 93 – 97], нарицательные гидронимы [9], концептуальное содержание гидронимов русского и киргизского языков [10], происхождение гидронимов в тюркских и ностратических языках [1; 2; 3; 11; 12], а также коннотации гидронимов в поэтической речи [13; 14]. Однако до настоящего времени научно-технические гидронимы и специфика их строения в разных языках остаются вне поля зрения лингвистов-лексикологов.

Актуальность темы статьи, следовательно, состоит в неизученности научно-технических гидронимов русского, киргизского и корейского языков в типологическом и сравнительном аспектах. Киргизские технические гидрономинанты совершенно идентичны с русскими, но имеют этимологическую связь с корейскими. Статья ставит своей целью произвести сопоставительный анализ структуры научно-технических гидронимов в трех разносистемных языках и изложить его результаты в удобном для практики обучения второму языку виде.

Материалы и методы. Объектом статьи являются гидронимы русского, киргизского и корейского языков, встречающиеся в научно-технической сфере и удовлетворяющие ее терминологические потребности. Работа выполнена с помощью сопоставительного, переводного и сравнительного методов.

Гидротехнические названия в киргизском языке формируются под непосредственным влиянием русского языка, полностью заимствуются из него и применяются почти без изменений, поскольку в Киргизии русский язык является официальным, и используется научно-техническая литература только на русском языке.

Сначала рассмотрим киргизские и корейские эквиваленты русского корня вод- в гидронимах, которые имеют несколько разновидностей. Русское слово водка – широко распространенное название, на киргизский язык переводится словом арак, а на корейский транслитерируется как *보드카* – бодыка (наряду с суль – “водка”). Заметно, что при транслитерации на корейский язык имеет место субституция звуков (в/б) и появляется эпентетический звук, которые объясняются отсутствием в корейском языке звука в и стечения согласных -дк [15, с. 76]. Большинство корейских гидронимов нельзя относить к транслитерированным. Их образование подчиняется общеязыковым закономерностям, и новые термины в языке создаются прежде всего путем калькирования.

Номинант воды занимает четыре разные позиции в составе научно-технических гидронимов русского, корейского и киргизского языков.

А. В данную группу входят слова, в которых гидроним занимает в препозицию, находясь в начале слова: а) ***вод***ник – *수운* – ***су***ун – ***суу***чул. Здесь: вод- = су- = суу-; -ник = -ун = -чул; б) ***вод***олечебница – ***수****치료원*/***수****치료법* – ***су***чирёвон/***су***чирёбоп – ***суу*** менен дарылоо/сакайтуу. Совпадения в трех языках: вод- = су- = суу-, -олечебница = чирёвон/чирёбоп = менен дарылоо/сакайтуу. В киргизском языке послелог и аффикс местного падежа функционально тождественны: менен = -да: ***сууда*** дарылоо – ***суу менен*** дарылоо; в) ***вод***онос – ***수****상* – ***су***сан – ***суу*** ташуучу. В данных примерах вод- = су- = суу- и -онос = -сан = ташуучу. В двух последних русских примерах (б, в) морфема -о, соединяя между собой два корня, выполняет роль интерфикса.

Как видим, корейское су и киргизское суу в значении “вода” очень сходны между собой, имеют, вероятно, общее происхождение и сравниваются с этимологически идентичными номинантами воды в других языках: 1) азерб., гаг., тат., тур. су; алт., балк., суу; 2) япон. суй, караим. суй; 3) халха-монг. ус, бао. су; 4) шанх. диал. кит. яз. си – “вода” и т.д. [1, с. 53 – 55; 16, с. 206].

К этой же группе примыкают эквиваленты русского прилагательного ***вод***ный. Данному адъективному слову соответствуют корейское су и киргизское суу в составе сложных слов: водный – *수역* ***су***ёк – ***суу***лук; ***вод***ный раствор – *수영액* ***су***ёнек – ***суу*** кошулмасы/аралашмасы; ***вод***ный спорт – *수상* ***су***сан – ***суу*** спорту/***суу***дагы спорт. Слово суёк, кажется, является родственным киргизской лексеме ***су***юк – “водный, жидкий”. В остальных случаях можно заметить функциональное тождество водный = су = суу/суудагы (в последней киргизской словоформе к корню присоединяется аффикс местного второго падежа в киргизском языке [17, с. 183 – 184]). Корейский корень мул/мур... (*물*) – “вода” также часто встречается в данной позиции: ***вод***огрейный – ***물****을데우는* ***мур***ыль деунын – ***суу*** жылыткыч; ***вод***олей – *물병자리* ***муль***бёңжари – ***суу*** куйгуч. В обоих случаях гидроним использован в качестве объекта: он служит названием предмета, на который направлено действие (“греть, согреть”).

Гидронимы в объектной функции использованы в начале следующих названий: ***вод***ораспределитель – ***물****분배* ***муль***бунбэ – ***суу*** бөлүштүргүч; ***вод***орез – ***물****결을가르는부분* – ***муль***гёл(р)ыль гарынын бубун – ***суу*** кескич. Корень муль – “вода” этимологически связан к киргизскими корнями мөл-, мел- в словах: мөл – “прозрачный, влажный”, мөлт – “блеснеть (о слёзе, капле воды, росы)”, мелт-мелт – “поблескивать”, мелтилде – “быть полным, наполненным, доходить до краев (о жидкости)” и др. [18, с. 24 – 25].

Б. В составе некоторых корейских терминов гидронимы занимают интерпозицию, расположившись между двумя корнями. А в русских и киргизских эквивалентах они стоят в препозиции: ***вод***озащитный – *방****수****의내****수****성의* бан***су***ый/нэ***су***соңый – ***суу***дан сактоочу/коргоочу; ***вод***оизмерительный – *양****수****계* *수위계* яң***су***ге/***су***виге – ***суу*** өлчөөчү; ***вод***оизмещение – *배****수****량* – бэ***су***ряң – ***суу*** сыйымдуулугу.

В ряде корейских примеров интерпозитивный номинант воды служит в качестве объекта действия. И в этом случае русские и киргизские термины обнаруживают типологическое сходство: в них гидроним занимает препозицию: ***вод***оотталкивающий – *내****수****처리* нэ***су***чори – ***суу*** түртүүчү/өткөрбөөчү; ***вод***оочистной – *정****수****의* жоң***су***ый – ***суу***тазалоочу; ***вод***оподьемный – *양****수****의* яң***су***ый – ***суу*** көтөрүүчү/***суу*** көтөрүп чыгуучу.

Следует отметить, что отдельные технические гидронимы требуют подробного объяснения, интерпретации, обстоятельного контекста. Например, русское слово водослив и его киргизско-корейские эквиваленты имеют сложное толкование: “перегораживающая поток часть гидротехнического сооружения, через которую происходит перелив жидкости с одного уровня на другой”.

В. Часто гидронимы занимают постпозицию в составе сложных слов корейского языка. А в киргизских и русских эквивалентах гидроним стоит опять в начале слова: ***вод***онепроницаемость – *방****수****/방****수****성* бан***су***/бан***су***соң – ***суу*** өткөрбестүк; ***вод***ообеспеченность – *충분한급****수*** чуңмунхангып***су*** – ***суу*** менен камсыздалгандык; ***вод***оотвод – *배****수****/방****수*** бе***су***/бан***су*** – ***суу*** бургуч.

И здесь обнаруживается типологическое сходство между гидронимами русского и киргизского языков: в них номинант воды стоит в начале сложного слова. В отдельных корейских синонимических примерах постпозиционный гидроним соответствует гидронимам в интерпозиции:

1) жип – су
жо – су
ё – су – ро “суу коё берүү/водосброс”
2) гып – су
сан – су – до
гып – су шисоль “суу менен камсыздоо/ водоснабжение”.

Таким качеством не обладают русские и киргизские сложные гидронимы. На этом основании можно сазать, что корейский язык, в отличие от сопоставляемых двух других языков, проявляет явное конструктивно-типологическое своеобразие.

Г. Один киргизский пример привлекает внимание специфичностью относительно русско-корейских эквивалентов: ***вод***оём – *저****수****지* жо***су***жи – көл, көлмө. Киргизские слова көл, көлмө (-мө – аффикс уменьшительности) совпадают с двумя русскими (вод-, ём-), тремя корейскими корнями (жо-, су-, -жи). Совпадение терминов в объёме обнаруживается в примере: ***вод***олаз – *잠****수****부* жам***су***бу – ***суу***чул. Количество знаков (звуков / букв) в трёх терминах примерно одинаково. А экономия языковых знаков наблюдается в других названиях: ***вод***оплавающая птица – *물새* ***муль***сэ – ***суу***чул канаттуу/***суу*** кушу. Корейское слово мульсе имеет два корня, состоит из пяти звуков, его русский эквивалент содержит три корня и состоит из 20 звуков. Киргизские слова тоже оформлены неэкономично и занимают среднее положение. Здесь можно отметить рационализм построения корейского гидронима. В корейских и киргизских примерах отсутствует сема “плавать”, поэтому они имеют более широкую семантику. Следовательно, по-киргизски следовало бы сказать более точно: сууда сүзүүчү канаттуу/куш. Но киргизский язык выбрал более экономичную форму без номинанта сүзүүчү – “плавающий”. С вышеназванным термином созвучно и химическое символическое название воды: ***вод***ород – ***수****소* ***су***со –***суу***тек. Своеобразие киргизского эквивалента заключается в том, что он представляет кальку русского термина и состоит из в двух частей: суу “вода” и тек “род, исход”. Известно, что в учебниках химии на киргизском языке примерно тридцать лет тому назад использовался русский термин водород, тоже образованный по образцу латынского названия. Теперь он заменен собственно киргизским названием. Еще один пример: ***вод***онапорная башня – *저****수****탑급****수****탑* жо***су***тап/гып***су***тап – ***суу*** айдоочу мунара (супа). Корейское тап – “башня, супа” имеет отдаленную этимологическую связь с аналогичным словом в разных языках: араб. manar «маяк», тур. minara «башня», кирг. мунара «башня» и т.д. [19, с. 623].

Особым свойством обладают следующие примеры: ***вод***опад – *낙****수*** нак***су*** – шаркыратма. В русском слове корень вод- употреблен в субъектном значении, глагольный корень пад-, хотя имеет косвенное отношение к гидронимике, выполняет “предикативную” функцию, называя прямое, стремительное падение воды. В киргизском слове шаркыратма собственно гидроним отсутствует, значение “вода” представлено скрыто, корень шар- обозначает сильное падение воды вниз и в сочетании с тремя аффиксами -кыр, -ат, -ма выражает значение русского слова водопад. В корейском сложном слове гидроним занимает постпозицию, ему предшествует корень нак-, являющийся эквивалентом русского корня пад-.

В составе научно-технических гидронимов часто встречается корень гидро- в качестве префиксоида. Он восходит к слову hudra – “водная змея” в древнегреческой мифологии и этимологически связан со словом hudor – “вода”. Данное греческое слово заимствовано корейским языком: гидра > *히드라* хидыра. Корейцы стали употреблять греческое слово, заменяя звук г звуком х и вставляя между звуками д и р эпентетический звук ы.

В ряде гидронимов префиксоид гидро- переведён посредством слова сурёк, в котором номинант воды занимает препозицию. Поскольку русские и киргизские слова одинаковы, формально и семантически тождественны, нет необходимости в повторной иллюстрации примеров по-киргизски: гидроакустика – *수력음향학*

сурёк ымхяңхак; гидроаэродром – *수력비행장* ***сурёк*** бихеңжаң; гидроинкубатор – *수력보육기* ***сурёк*** боюкки; гидроплан – *수력발전기* ***сурёк*** бальжонги; гидротехника – *수력공학* ***сурёк*** гоңхак; гидротурбина – *수력터빈* ***сурёк*** тобин. Как видим, русские термины целостны, не допускают разрыва между двумя частями, а корейские представляют собой не лексемы, а терминологические словосочетания.

В ряде корейских гидронимов наблюдается транслитерация слов, заимствованных из европейских языков. В следующем примере звук р подвергается диерезе: гидротурбина – *수력터빈* ***су***рёк тобин. Корейское тобин является трансформой распространенного слова турбина. Русская лексема турбина взята из французского языка (слово turbina) и восходит к латинскому turbo – "вихрь, вращение". И его значение также близко к данному значению. Гидротурбину называют гидравлической или водяной турбиной. Гидротурбина – это двигатель, который преобразует энергию движущейся воды в энергию вращающегося вала. В преобразовании слова турбина в тобин мы обнаруживаем две разновидности диерезы: 1) опопоку – выкидку конечного звуки -а и 2) синкопу – опущение звука р из середины слова. Диереза наблюдается и в следующем корейском названии: гидромонитор – *제트모니터* жеты монито. Слово монитор в корейском языке принято в сокращенном, упрощенном виде. Термин монитор (лат. monitor – "предохраняющий") заимствован русским, киргизским и другими языками через английский язык. Корейский язык принял его без конечного -р, который был подвергнут опопоке.

Транслитерация обнаруживается также в других названиях: ***гидро***акустический – ***하이드로****어쿠스틱* ***хаидыро*** акусытик – гидроакустикалык; гидростанция – ***수****소스테이션* ***су***сосытейшён; гидропульт – ***하이드로****플러그* ***хаидыро*** пыллогы. Эти слова транслитерированы: акустика – акусытик, пульт – пыллоги, станция – сытейшён, графика/графический – гырепик. Двойные согласные в европейских языках при транслитерации корейским языком разъединились, включая эпентетический звук ы (акустика – акус***ы***тик, станция – с***ы***тейшён, гидро – хаид***ы***ро).

Слова греческого происхождения графика/графия/графо... (grapho – "пишу, черчу, рисую") не всегда транслитерируются на корейский язык, их иногда и переводят: ***гидро***граф – ***수****문곡선* ***су***мун гоксон; ***гидро***графическое исследование – ***수****로측량* ***су***ро чыңняң – ***гидро***графиялык изилдөө; ***гидро***графия – ***수****로탐사* ***су***ро тамса. Русское слово исследование переведено на киргизский словом изилдөө.

В некоторых случаях префиксоид гидро- переводится на корейский язык словами суро, сумун и сусо: а) ***гидро***генератор – ***수소****발생장치* ***сусо*** бальсэң жаңчи; ***гидро***графия – ***수로****탐사* ***суро***тамса; б) ***гидро***граф – ***수****문곡선* ***су***мун гоксон; ***гидро***лог – ***수****문학자* – ***су***мун хакжа ; в) ***гидро***станция – ***수소****스테이션* – ***сусо***сытейшён; ***гидро***генератор – ***수소****발생장치* ***сусо*** бальсэң жаңчи. Первый компонент выделенных сложных слов составляет корень су.

В отдельных случаях европейские гидронимы имеют в корейском языке смысловые эквиваленты: ***гидрант*** – *전이* жони; ***гидра***влика – *유압장치* юапжаңчи; ***гидра***влический – *유압* юап; ***гидро***метрия – *비중계* бижуңге. Греческий префиксоид, сохраненный в русско-киргизских эквивалентах, не получил в корейском однозначного соответствия. Если в вышеприведенных корейских гидронимах корень су встречается в препозиции (***су***рёк, ***су***мун, ***су***со, ***су***ро, ***су***саң ж.б.), то в некоторых названиях он может занимать и постпозицию в слове и интерпозицию в словосочетании: ***гидро***лиз – *가수분해* – га***су***бунхе; гидроизоляция – *방수처리* бань***су*** чори.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что глобализация мышления, науки, техники, технологий, знаков и значений создает условия для возникновения у народов общего мировидения, общих взглядов на реальность и семантически идентичных названий в разных языках. Это явление хорошо видно на примере научно-технических гидронимов трех языков.

В русском, киргизском и корейском языках представлен обширный состав научно-технических терминов. Мы провели сопоставительный анализ только небольшой их части, но и это позволяет нам сделать некоторые выводы.

1. Глобализация научно-технического прогресса и многоканальные контакты народов мира привели к созданию единого, всеобщего и оперативно наполняющего лексического фонда специальных терминов, в том числе – гидронимов.

2. Научно-технические термины могут рассматриваться в диахроническом и синхроническом планах. При диахроническом подходе актуализируется происхождение терминов. Многие гидронимы возводятся к латыни и греческому языку. Некоторые корейские слова имеют общую этимологию с киргизскими. При синхроническом подходе определяются общие лексико-тематические классы, типы, объединения терминов, их функционирование и употребление в современных языках.

3. В результате сопоставления строения научно-технических гидронимов русского, киргизского и корейского языков:

1) установлена конструктивно-смысловая тождественность русских и киргизских научно-технических гидронимов; показано, что киргизские термины почти полностью заимствованы из русского языка;

2) доказано, что два первичных гидронима киргизского и корейского языков идентичны по происхождению и возводимы к алтайскому праязыку;

3) определена контрастность морфемного строения сложных терминов русского и киргизского языков, с одной стороны, и корейского, с другой, по составу и структуре;

4) охарактеризованы некоторые особенности корейского языка в фонетическом освоении гидронимов европейского происхождения.

Список сокращений названий языков:

азерб. – азербайджанский, алт. – алтайский, балк. – балкарский, бао. – баоаньский, гаг. – гагаузский, караим. – караимский, тат. – татарский, тур. – турецкий, халха-монг. – халха-монгольский, япон. – японский, шанх.диал.кит.яз. – шанхайский диалект китайского зыка

Библиографический список

1. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М., Камардинова У.Н. О происхождении гидронимов в ностратических языках. Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; Т. 33, Выпуск 3: 52 – 60.
2. Амиралиев С.М., Камардинова У.Н., Караева Н.О. О происхождении ключевого номинанта концепта "Вода" в тюркских языках. Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2019; № 3 (60): 18 – 20.
3. Камардинова У.Н., Мапаева Н.А., Караева Н.О. Этимология периферийных номинантов концепта "Вода" в языках Евразии. Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2019; № 3 (60): 21 – 24.
4. Дульзон А.П. Древние гидронимы Южной Сибири индоевропейского происхождения. Тюркологические исследования. Фрунзе, 1983; 109 – 114.
5. Хабичев М.А. К гидронимике Карачая и Балкарии. Нальчик: Эльбрус, 1982.
6. Джапаров Н.Р. Семантическая орбита кыргызской гидронимики (лингвистическое исследование в диахроническом плане). Бишкек, 2011.
7. Мурзаев Э.М. Центральноазиатские топонимические миниатюры. Топонимика Востока. Москва, 1962: 3 – 14.
8. Конкобаев К. Топонимия Южной Киргизии. Фрунзе: Илим, 1980.
9. Сулайманова Л.С. Лингвистический анализ народных географических терминов в топонимии Кыргызстана. Автореферат диссертации …. кандидата филологических наук. Бишкек, 2007.
10. Абыканова Г.А. Концепт «вода-суу» в русском и кыргызском языках. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Бишкек, 2012.
11. Камардинова У.Н. Место концепта «Вода» в тюркской гидронимике. Народное образование. 2012; № 5-6: 22 – 28.
12. Камардинова У.Н., Караева Н.О. Об этимологии гидронима су "вода" в тюркских языках. Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований. Белгород, 2018; Ч. I: 21 – 23.
13. Зулпукаров К.З., Камардинова У.Н. Когнитивно-лингвистический параллелизм и его отражение в поэзии Токтогула и Барпы. Народное образование. 2012; № 2-4: 28 – 40.
14. Зулпукаров К.З., Камардинова У.Н. Концепт «Вода» в ментально-поэтическом мире Женижока. Народное образование. 2012; № 2-4: 40 – 48.
15. Усатов Д.М., Мазур Ю.Н., Моздыков В.М. Русско-корейский словарь. Москва, 1952.
16. Зулпукаров К.З. Введение в китайско-киргизское сравнительное языкознание. Бишкек: Бийиктик, 2016.
17. Зулпукаров К.З. Падежная грамматика: теория и прагматика. Санкт-Петербург; Ош, 1994.
18. Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь. Книга 2. Л-Я. Москва: Советская энциклопедия, 1985.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Москва: Прогресс, 1986; Т. II.

References

1. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M., Kamardinova U.N. O proishozhdenii gidronimov v nostraticheskih yazykah. Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 33, Vypusk 3: 52 – 60.
2. Amiraliev S.M., Kamardinova U.N., Karaeva N.O. O proishozhdenii klyuchevogo nominanta koncepta «Voda» v tyurkskih yazykah. Evrazijskij soyuz uchenyh (ESU). 2019; № 3 (60): 18 – 20.
3. Kamardinova U.N., Mapaeva N.A., Karaeva N.O. `Etimologiya periferijnyh nominantov koncepta «Voda» v yazykah Evrazii. Evrazijskij soyuz uchenyh (ESU). 2019; № 3 (60): 21 – 24.
4. Dul'zon A.P. Drevnie gidronimy Yuzhnoj Sibiri indoevropejskogo proishozhdeniya. Tyurkologicheskie issledovaniya. Frunze, 1983; 109 – 114.
5. Habichev M.A. K gidronimike Karachaya i Balkarii. Nal'chik: `El'brus, 1982.

6. Dzhaparov N.R. Semanticheskaya orbita kyrgyzskoj gidronimiki (lingvisticheskoe issledovanie v diahronicheskom plane). Bishkek, 2011.
7. Murzaev `E.M. Central'noaziatskie toponimicheskie miniatyury. Toponimika Vostoka. Moskva, 1962: 3 – 14.
8. Konkobaev K. Toponimiya Yuzhnoj Kirgizii. Frunze: Ilim, 1980.
9. Sulajmanova L.S. Lingvisticheskij analiz narodnyh geograficheskih terminov v toponimii Kyrgyzstana. Avtoreferat dissertacii …. kandidata filologicheskih nauk. Bishkek, 2007.
10. Abykanova G.A. Koncept «voda-suu» v russkom i kyrgyzskom yazykah. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Bishkek, 2012.
11. Kamardinova U.N. Mesto koncepta «Voda» v tyurkskoj gidronimike. Narodnoe obrazovanie. 2012; № 5-6: 22 – 28.
12. Kamardinova U.N., Karaeva N.O. Ob `etimologii gidronima su «voda» v tyurkskih yazykah. Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij. Belgorod, 2018; Ch. I: 21 – 23.
13. Zulpukarov K.Z., Kamardinova U.N. Kognitivno-lingvisticheskij parallelizm i ego otrazhenie v po`ezii Toktogula i Barpy. Narodnoe obrazovanie. 2012; № 2-4: 28 – 40.
14. Zulpukarov K.Z., Kamardinova U.N. Koncept «Voda» v mental'no-po`eticheskom mire Zhenizhoka. Narodnoe obrazovanie. 2012; № 2-4: 40 – 48.
15. Usatov D.M., Mazur Yu.N., Mozdykov V.M. Russko-korejskij slovar'. Moskva, 1952.
16. Zulpukarov K.Z. Vvedenie v kitajsko-kirgizskoe sravnitel'noe yazykoznanie. Bishkek: Bijiktik, 2016.
17. Zulpukarov K.Z. Padezhnaya grammatika: teoriya i pragmatika. Sankt-Peterburg; Osh, 1994.
18. Yudahin K.K. Kirgizsko-russkij slovar'. Kniga 2. L-Ya. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1985.
19. Fasmer M. `Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Moskva: Progress, 1986; T. II.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 81-139

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-440-442

Bulgakova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Stylistics and Rhetoric, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: bulgakova.o.a@yandex.ru*
Lushpei A.A., *senior teacher, Department of Literature and Russian, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ana1534@yandex.ru*

WORD-FORMING FORMANT IN THE ASPECT OF NOMINATION SPECIFICS OF NATURAL FACTS (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECT DERIVATIVES WITH THE SUFFIX *-USH/A*). The modern multicultural space is the result of globalization processes at all levels of human activity. However, the combination of trends for unification gives rise to the interest of scientists in studying the language in the aspect of its functional characteristics as the way for forming an ethno-cultural community. Dialects are a special subsystem of the language, which has its own unique units for the process of nominating persons, artifacts and natural facts of the surrounding reality. The word-forming formant -ush/a, due to its sphere of functioning, is a linguistic unit that is used by native speakers of the dialect for an alternative method of creating nouns denoting plants, animals, and fish. Derived words with this suffix represent the value paradigm, verbalized through the actual qualities of objects for a person: taste, color, shape, place of growth and functional properties. Using dialect-derived vocabulary with the archaic suffix, which is currently not used in literary Russian, allows to describe the cognitive processes of language creativity of the Russian-speaking people in the aspect of its characteristic and unique features.

Key words: **culture, language, dialect derivatives, word-forming niche, word-forming formant.**

О.А. Булгакова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: bulgakova.o.a@yandex.ru*
А.А. Лушпей*, ст. преп., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ana1534@yandex.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРМАНТ В АСПЕКТЕ НОМИНАЦИИ НАТУРФАКТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТНЫХ ДЕРИВАТОВ С СУФФИКСОМ -УШ/А-)

В статье в пределах словообразовательной ниши с формантом -уш/а- рассматривается класс номинаций натурфактов, в котором представлены свёрнутые суждения диалектоносителей о форме, вкусе, функциональной принадлежности окружающих их представителей флоры и фауны. Такие диалектные дериваты отличаются от научных терминов, что, несомненно, детерминировано на уровне различия диалектной и научной картин мира. Формант -уш/а- в данном случае выступает как маркёр диалектных слов, так как в литературном языке он участвует в образовании только лишь 7 слов. Рассмотрение специфики номинации объектов природного мира в диалектной картине мира носителя языка посредством специфичного и уникального форманта – вот тот аспект, на котором сосредоточиваются авторы статьи.

Ключевые слова: **культура, язык, диалектные дериваты, словообразовательная ниша, словообразовательный формант.**

Особое место в учении о словообразовании занимает Кемеровская дериватологическая школа. В Кемеровском государственном университете за годы его существования сложились признанные и авторитетные научные школы, которые являются лидерами мнений и экспертных оценок по целому спектру вопросов. Оформление и становление дериватологической школы состоялось во многом благодаря усилиям, стойкости характера, высочайшей ответственности, творческой энергии и неуспокоенности руководителя направления, доктора филологических наук, профессора Людмилы Алексеевны Араевой.

Немалая роль в развитии научной школы принадлежит коллективу, ведущему научно-исследовательскую, научно-методическую, научно-инновационную деятельность. Благодаря активной работе сотрудников, профессорско-преподавательского состава, докторантов, аспирантов и студентов, в число которых входят авторы статьи, научная школа достигла значительных успехов в перспективных направлениях исследований в области словообразования, в частности в определении содержания терминов «словообразовательный тип» и «словообразовательная ниша», процессов полимотивации многозначных производных слов на материале лексем русского национального языка в совокупности его функционально-стилевого разнообразия, а также на материале киргизского, телеутского, английского и китайского языков [1; 2]. В своих работах, используя метод пропозиционально-фреймового моделирования, исследователи выявили специфику языковой картины мира (ЯКМ) носителей исследуемых языков, обосновали значимость форманта в формировании и сохранении культурных традиций, особенностей познания мира диалектоносителями, а также представителями других народов [3]. Настоящая статья продолжает изучение диалектной картины мира, способствуя выявлению на основе анализа ниши с формантом -уш/а-, функционирующей в русских народных говорах, особенностей фрагментов ЯКМ, их культурной значимости [4].

Этнокультурная общность народа непосредственно связана с процессами его этнокультурной идентификации на языковом уровне. Соблюдение языковой нормы, усвоение синтагматических и парадигматических отношений на языковых уровнях способствуют «оязыковлению» культурного пространства народа. При этом носитель языка является, с одной стороны, воспринимающим, а с другой – порождающим субъектом номинации натурфактов и артефактов, входящих в «оязыковленное» пространство. Включенный с рождения в такого рода пространство человек получает от него языковые средства – свёрнутую с помощью различных формантов информацию, позволяющую ему идентифицировать себя в культуре. Языковые единицы – носители информации, коды культуры народа, позволяющие рассматривать язык как средство межцивилизационного общения.

Интерес к изучению словообразовательных формантов непосредственно коррелирует с зарождением и развитием в отечественной лингвистике отдельного научного направления – словообразования. На современном этапе именно когнитивное словообразование детерминирует рассмотрение и анализ производных единиц русского языка в новом, многоаспектном и междисциплинарном измерении. В частности, определение словообразовательной ниши как комплексной единицы, подразумевающей иерархию знаний человека об окружающем мире и транслирующей опыт «оязыковления» материального и нематериального пространства, позволяет по-новому описать процессы взаимодействия мотивирующего и производного слова. Словообразовательные типы, входящие в состав словообразовательной ниши, представляют собой языковую категорию с полевой организацией (в пределах которой выделяются ядерные и периферий-

ные элементы), размытыми формально-семантические границами, члены этой категории объединяются по принципу фамильного сходства.

Словообразовательное значение таких типов образует иерархически организованную категорию, в пределах которой выделяется базовый уровень категоризации – уровень словообразовательно-пропозиционального значения. Каждый уровень словообразовательной семантики содержит информацию о предмете, но с разной степенью развернутости. Словообразовательный тип является хранителем необходимых знаний человека о мире. Каждый тип, эксплицируя определенный фрагмент «оязыковленной» действительности, характеризуется присущей ему внутренней формой.

С другой стороны, появление и обоснование в научном дискурсе междисциплинарного направления – культурологии – предоставляет исследователям диалектной лексики возможность выйди за рамки сугубо лингвистической дисциплины (словообразования) в пространство лингвокультурологическое.

Результатом синтеза лингвистического, философского и культурологического [5] подходов стала идея этнокультурной идентичности народа, которая формируются посредством актуализации ценностей, заложенных в структуре языковых единиц. И здесь актуален вектор сближения словообразования и культурологии в рамках лингвокультурологии, так как именно исследование в рамках последней делает возможным решение задачи целостного и системного выстраивания единицы языка (в нашем случае дериватов со специфичным суффиксом) и культуры в их взаимодействии. Изучения языковых единиц сугубо в рамках лингвистического аспекта не дает нам возможности полной трактовки явленного феномена, так как сам язык как система мыслится нами не как автономное образование, а как подсистема культуры наравне с другими явлениями человеческого мира, выполняющими определенную роль в жизнедеятельности человека.

«Формирование понятия «диалектная картина мира» явилось результатом и одновременно логичным продолжением процесса рассмотрения идиоэтнического языка как противоположного литературному, нормативному и кодифицированному. Диалект противопоставляется общенациональному языку не только по критерию отсутствия или наличия кодификации, но и по целому ряду других характеристик, среди которых отмечается архаичность, альтернативная форма освоения действительности, широкий спектр единиц для коннотативной окраски» [6].

Анализируемая словообразовательная ниша включает, прежде всего, именования лиц преимущественно по особенности реализации речи, по строению тела и наличию недугов. Данные группы детерминируют в заданном русле ассоциации, связаны с наименованиями артефактов (в частности, водяная мельница называется ***болтуша***; корзина для переноски тяжестей на спине именуется ***горбуша***; длинная телега обозначается словом ***долгуша***). То есть происходит перенос качеств, характеризующих человека, на вещи, произведенные им. Такого рода ассоциации достаточно просты и примитивны и отличаются легкостью запоминания и употребления этих слов по аналогии. Через ассоциации в пределах многозначного слова можно выявить негативное отношение к человеку. Ср.: ***ворогуша*** – ‘человек, занимающийся ворожбой; ворона; мелкий ночной мотылек; мелкие прыщики на губе; лихорадка’. Если воспринимать отдельно слово ***ворогуша*** от тех смыслов, которые проявляются в полисеманте, то вряд ли можно выявить аксиологические валентности, но именно ассоциативный фон и функция социальной стигматизации форманта -уш/а- детерминируют понимание данного слова как многозначного. Таким образом, диалектный дериват не только несет в себе объяснение окружающего мира, он содержит в себе способ обращения и даже возможность негативного или положительного отношения к номинируемому явлению.

Анализируя представленный в диалектных словарях русского языка перечень производных слов с формантом -уш/а-, мы выделяем в отдельную тематическую группу названия представителей флоры и фауны на основании их противопоставленности (по способу образования, актуализации значимого признака) названиям в литературной, нормативной, кодифицированной системе русского общенационального языка.

Характеризуя многообразный мир растений, носитель диалекта выбирает актуальные и значимые для него признаки: место произрастания, уровень сложности выращивания.

Актуализация места произрастания посредством мотивирующей основы представлена в следующих дериватах: ***боровуша*** – ‘сосна, растущая в бору’; ***дикуша*** – ‘гречиха; растение Ribes Dikuscha Fisch., сем. крыжовниковых; смородина; растение Brassica Napus L., сем. Крестоцветных; брюква; растение Pisum Tourn., сем. мотыльковых; горох; растение Bunias L., сем. крестоцветных’.

Свёрнутое пропозициональное суждение о растении полисеманта ***дикуша*** является вербализованным носителем информации для следующих поколений. Интересным является тот факт, что образованный от той же мотивированной основы дериват ***дикуша*** (‘птица Pelecanus, отряда пеликановых; пеликан’), но уже обозначающий птицу, несёт то же значение.

Актуализация вкусовых качеств натурфактов представлена в полисеманте ***горькуша***: ‘1. Растение Saussurea glomerate Poir, семейства сложноцветных; горькуша скученная; 2. Растение Centaurea jaceaL., семейство сложноцветных; 3. Растение Polygonum hydropiper L. сем. гречишных; водяной перец; 4. Растение Polygonum scabrum Moench., сем. гречишных; горец шероховатый; 5. Растение Arthemisia absinthium L., сем. сложноцветных; полынь горькая; 6. Растение Serratula amara L., сем. сложноцветных; 7. Растение Taraxacum officinale L., сем. сложноцветных; одуванчик аптечный; 8. Растение Acroptilon picris C. A. M., сем. сложноцветных; горчак ползучий; 9. Растение Hieracium umbellatum L., сем. сложноцветных; ястребинка зонтичная; 10. Растение Inula britanica L., сем. сложноцветных; девясил британский; 11. Растение Ranunculus acris L., сем. лютиковых; лютик едкий; 12. Растение Hierochloa borealis R. et Sch., сем. злаковых; зубровка душистая; 13. Растение Galium rubicides L., сем. маренных; подмаренник членистый; 14. Растение Barbarea R. Br., сем. крестоцветных; сурепица; 15. Вишня с мелкими горьковатыми ягодами; 16. Гриб Agaricus amarus, сыроежка; 17. Рыба Cyprinus Idus, мелкая рыба, похожая на плотву; 18. Рыба Rhodeus amarus’.

Многовалентный диалектный полисемант ***горькуша*** в пределах одного словообразовательного типа демонстрирует тенденцию к номинации натурфактов окружающей действительности диалектоносителя через актуальные для него характеристики предмета. Знание о вкусовых характеристиках натурфакта помогает носителю диалекта в условиях повседневной жизни овладеть способами обращения с растениями, рыбой для приготовления пищи и эликсиров. Тем самым диалектный дериват в силу своей бытовой функциональности, прагматичности противопоставляется деривату научной области знаний, который определяет общие онтологические свойства предметов согласно принятой научной классификации. Диалектные слова здесь способствуют формированию этнокультурной идентичности носителей диалекта, определяя и характеризуя окружающую действительность.

Актуализация цветового признака растения вербализована в следующих дериватах:

красноголуха и красноголуша – ‘сорт пшеницы, имеющей темный стебель: «красноголуша – это колос красный у ей»’;

кукуша – ‘растение Orchis maculata L., сем. орхидных; ятрышник пятнистый; «трава эта растет большею частью по берегам рек, а иногда в лесах. Она имеет раздвоенный корень – один белый, а другой черный, лист ее усеян желтыми пятнышками»’.

Важным здесь является сложный опосредованный процесс номинации: если в первом случае актуализируется признак растения через строение тела человека и цветовую гамму, то во втором случае – через соотнесение с птицей, имеющей схожий цветовой облик.

Актуализация формы растения через мотивирующую основу наблюдается в производных словах:

колпакуша – ‘гриб Agaricus comatus’;

макуша – ‘растение Trifolium agrarium L.; полевой трилистник, клевер’;

метлуша – ‘растение, «метлуша на любом месте растет»’;

папуша – ‘кукуруза, початки кукурузы’;

плоскуша – ‘1. Рыба камбала; 2. Рыба плотва; 3. Растение Setaria viridis, сем. злаков; щетинник зеленый’;

простуша – ‘сорт дыни, «названий дыни очень много, дыня – простуша»’;

ригуша – ‘сосна с неправильно растущими ветвями’;

хохлуша – ‘растение из семейства розоцветных с красными ароматными ягодами, напоминающими ежевику, красная морошка’.

Важность формы растения, рыбы для носителя диалекта является одним из важных признаков, именно внешний вид позволяет дифференцировать один тип от другого, тем самым облегчить процесс сбора или отлова.

Актуализация функциональных признаков представлена диалектным производным ***сухуша*** – ‘гриб, идущий на сушку’. Здесь интересным является тот факт, что номинация производится по конечному этапу обработки гриба, это позволяет говорить об актуализации практического применения, что отличает именно эти грибы от других, которые именуются, например, по производимому при обработке звуку (***скрипуша*** – ‘1. Гриб Lactarus vellereus; 2. Грибы для засолки’) или по ценности для собирающего (***дорогуша*** – ‘белый гриб’).

Двойная референция носителей языка по отношению к научной и языковой картине мира мотивирует вербализацию на разных уровнях подсистем национального русского языка. Дифференциальная лексика словарей русских народных говоров – вербализованная экстраполяция когнитивных процессов, охватывающих в своем функционировании все уровни языковой иерархии. Анализ словарных статей позволяет не только определять семантико-пропозициональное устройство диалектных дериватов, но и интерпретировать значения слов в аспекте грамматической и аксиологической функции уникальных словообразовательных суффиксов. Формант -уш/а- относится к их числу в силу своей уникальной семантической валентности в сфере номинации (не единственной, но одной из значимых) натурфактов, которые в силу особенностей географического положения страны и её исторического развития могут рассматриваться как значимые элементы повседневной жизни носителя диалекта.

Библиографический список

1. Араева Л.А. Словообразовательный тип. Москва: URSS, 2009.
2. Мельник Н.В. Деривация русского текста: Лингвистические и персонологические аспекты: монография. Москва: ЛЕНАНД, 2014.

3. Булгакова О.А. Особенности категоризации действительности в многозначных дериватах. Когнитивные исследования языка. 2018; № 32: 217 – 224.
4. Лушпей А.А., Шунков А.В. Диалектная лексика: Синхронно-диахронический аспект. Мир науки, культуры и образования. 2020; № 4: 320 – 322.
5. Ртищева О.В. Гносеологические принципы взаимосвязи языка и культуры в философии Эрнста Кассирера. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020; № 52: 37-43.
6. Бец М.В., Лушпей А.А. Диалектная картина мира как лингвокультурологический феномен (на материале диалектизмов русского и немецкого языков). Мир науки, культуры и образования. 2017; № 6: 81 – 119.

References

1. Araeva L.A. Slovoobrazovatel'nyj tip. Moskva: URSS, 2009.
2. Mel'nik N.V. Derivaciya russkogo teksta: Lingvisticheskie i personologicheskie aspekty: monografiya. Moskva: LENAND, 2014.
3. Bulgakova O.A. Osobennosti kategorizacii dejstvitel'nosti v mnogoznachnyh derivatah. Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2018; № 32: 217 – 224.
4. Lushpej A.A., Shunkov A.V. Dialektnaya leksika: Sinhronno-diahronicheskij aspekt. Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2020; № 4: 320 – 322.
5. Rtischeva O.V. Gnoseologicheskie principy vzaimosvyazi yazyka i kul'tury v filosofii `Ernsta Kassirera. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2020; № 52: 37-43.
6. Bec M.V., Lushpej A.A. Dialektnaya kartina mira kak lingvokul'turologicheskij fenomen (na materiale dialektizmov russkogo i nemeckogo yazykov). Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2017; № 6: 81 – 119.

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 801.8: 821 (=512.19) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-442-446

Kirimov T.N., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Scientific Research Institute for the Crimean Tatar philology, history and culture, F. Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: tairkerimoff@gmail.com*

REVISITING THE HISTORY AND REASONS FOR DISCUSSIONS ABOUT THE LANGUAGE OF A.S. AIVAZOV AND HIS IDEOLOGICAL ASSOCIATES. The article examines linguistic views of the classic of Crimean Tatar literature Asan Sabri Aivazov and his fellow writers of the period of cultural and political awakening in the Crimea in the late 19–first third of 20 century. The author of the study makes an attempt to refute the prevailing thesis that the literary and journalistic language of A.S. Aivazov is predominantly Ottoman-Turkish. With the help of linguistic and cultural, comparative-historical, textual analysis, the national features of his scientific and artistic works are highlighted. The semantic core of the concepts "Tatar", "Turkic", "Turkish", "Ottoman" is determined in the minds of the Crimean Tatar literary intelligentsia and Russian academic circles of the mentioned period. The theoretical basis of the study is made up of the works of the classics of Russian Oriental studies and modern researchers of the Crimean Tatar language and literature V. Radlov, P. Falev, A. Samoylovich, A. Krymsky, B. Choban-zadeh, A. Aivazov, A. Odabash, I. Kerimov, A. Emirova, S. Chervonnaya, N. Yablonovskaya. The author comes to the conclusion that in Crimea the official language of the national press of the designated period was based on the democratic postulates put forward by the enlightener and ideologist of cultural and educational Turkism Ismail Gasprinsky – "Unity in thoughts, language, and deeds".

Key words: **Crimean Tatar press, Turkism, national consciousness, literature, language, modern comprehension.**

Т.Н. Киримов, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. НИИ крымско-татарской филологии, истории и культуры этносов Крыма, Государственное бюджетное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Якубова», г. Симферополь, E-mail: tairkerimoff@gmail.com*

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ И ПРИЧИНАХ ДИСКУССИЙ ВОКРУГ ЯЗЫКА А.С. АЙВАЗОВА И ЕГО ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ СОРАТНИКОВ

В статье рассматриваются языковые воззрения классика крымско-татарской литературы Асана Сабри Айвазова и его соратников – писателей периода культурного и политического пробуждения в Крыму конца 19 – первой трети 20 века. Автором исследования делается попытка опровергнуть бытующий тезис о том, что литературно-публицистический язык А.С. Айвазова является преимущественно османско-турецким. С помощью лингвокультурологического, сравнительно-исторического, текстологического анализов освещаются национальные черты его научных и художественных произведений. Определяется семантическое ядро концептов «татарский», «тюркский», «турецкий», «османский» в сознании крымско-татарской писательской интеллигенции и российских академических кругов упомянутого периода. Теоретическую базу исследования составили труды классиков отечественного востоковедения и современных исследователей крымско-татарского языка и литературы: В. Радлова, П. Фалева, А. Самойловича, А. Крымского, Б. Чобан-заде, А. Айвазова, А. Одабаша, И. Керимова, А. Эмировой, С. Червонной, Н. Яблоновской. Автор приходит к выводу, что в Крыму официальный язык национальной печати обозначенного периода основывался на демократических постулатах, выдвинутых просветителем и идеологом культурно-просветительского тюркизма Исмаилом Гаспринским – «Единство в мыслях, языке, делах».

Ключевые слова: **крымско-татарская печать, тюркизм, национальное сознание, литература, язык, современное осмысление.**

Сегодня вопросы языка, национального самосознания, пройдя сквозь призму десятилетий и облачившись в новые культурные оттенки, все больше проявляют себя в разных сферах жизни крымских татар. Эти проблемы наряду с потребностью народа в подтверждении причастности к родной земле и культурному наследию предков требуют переосмысления не только со стороны других национальностей, но даже в собственной среде. Впрочем, язык как неделимое целое народа в то же время может оказаться и причиной разделения отдельных социальных слоев внутри нации. Поэтому приверженцы национальной идеи понимают, что прежде, чем отстаивать прочность идейных принципов гармоничности или противоречивости таких понятий, как, например, этноним, эндоэтноним, экзоэтноним, необходимо рассмотрение идеальности самоназвания, изучение культурных истоков языка, традиционности крымско-татарской письменности.

Отметим, что с зарождением в 1883 году в Крыму по инициативе И. Гаспринского традиций крымско-татарской журналистики, вместе с вопросами самоопределения народа, его языка, алфавита отдельное внимание в мусульманской печати стало уделяться таким понятиям, как культура, социум, нация. Сложность темы заключается и в недостаточной степени изученности языка, стиля классиков крымско-татарской литературы. Например, В. Радлов, А. Самойлович, А. Крымский, П. Фалев, Б. Чобанзаде, А. Гирайбай уделяют внимание тенденциозности в национальной литературе идеологий пантюркизма. Они исследуют лексическую, грамматическую сторону официального письменного языка и подчеркивают его близость с османско-турецким [1 – 6]. Поэтому среди современных исследователей встречаются те, кто полагает, что язык произведений А.С. Айвазова и его идеологических соратников, например, Дж. Сейдамета, О. Акчокраклы, А. Озенбашлы, Дж. Керменчикли, – турецкий [7; 8] (ввиду ограниченности журнального пространства в статье некоторые примечания не указываются. – *Т.К.*).

Подобные заблуждения возникают, по-видимому, из-за того, что в словах южного диалекта крымско-татарского языка встречаются характерные начальные б-, в-, г-, д- или аффиксы: -ёр (-юр, -йыр), -мыш (-муш), -ыз (-уз), -дигим (-тигим), -тыгъым (-дыгъым). В этом можно убедиться, обратившись к народным песням южнобережных крымских татар. Например, «Гидериз ялы-ялы» («Прогуливаемся по берегу»), «Севдигим сейране чыкъмыш» («Любимая вышла на прогулку»), «Адалар сахилинде беклеюрым» («Ожидаю на берегу островов»), «Вермем сени» («Не отдам тебя») [9]. При этом в текстах классиков литературы мы оставляем без внимания вопросы орфографии, семантики, национального благозвучия, речевых оборотов, построения предложений, знаковости языка. Забываем, что иначе выступления перед народом на турецком о святости, благородстве крымско-татарского языка делегатов I демократического Курултая (Парламента) в 1917 году звучали бы нелепо. На современном этапе развития крымско-татарской науки эти противоречивые утверждения могут восприниматься как

отказ от национального достояния, истории, письменных и устных литературных памятников, призванных укреплять самобытность, культуру нации. В особенности прискорбно читать несправедливые замечания П.В. Фалева по поводу языка А.С. Айвазова в статье «Из идеологии крымско-татарской интеллигенции». Ученый утверждает, что деятельность писателя ведет к опасности разрушения нации [4].

А.С. Айвазов сталкивался с непониманием и среди соплеменников. Например, большой сторонник идеологии пуризма А. Одабаш резко осуждает сложный, вычурный, по его мнению, язык писателей-модернистов. Пытается убедить их в том, что язык национальной печати должен быть простым и доступным для крестьян. Упоминая книжку «Как дошли мы до жизни такой?» 1907 года выпуска, подчеркивает, что это по-настоящему первое серьезное драматическое издание, которое появилось после революции на полках крымского читателя. Но, в то же время критически отзывается о недостатках в пьесе, связанных с чрезмерностью монологов, статичностью персонажей и их речью, не имеющей ничего общего с народным крымско-татарским языком [10].

Видится уместным коротко очертить судьбу и творчество Асана-Сабри Айвазова. Писатель родился в 1878 году в Алупке. Первичное образование получил в местной школе. Совершенствовал знания в Стамбуле и Каире. Учительствовал в новометодных школах Крыма (1897 – 1904). Являлся лектором Лазаревского института восточных языков.

А.С. Айвазов известен как талантливый редактор национальных газет «Ветан Хадими» («На службе Отчизне», 1906 – 1908), «Терджиман» («Переводчик», 1914 – 1918), «Миллет» («Нация», 1917 – 1918); журнала «Козьайдын» («Благая весть», 1927) Творческая продуктивность писателя ярко выражается в публицистической, переводческой, литературно-критической и драматургической деятельности. Известны его переводы драмы М. Ленгеля «Тайфун» (1914); рассказов, повестей и новелл А.П. Чехова «Севинч» («Радость», 1914); Г. Мопассана «Мадмуазель Перль», «Тель енгенинъ мейханеси» («Заведение Телье»), «Герданлыкъ» («Ожерелье»), «Томбул къадын» («Пампушка»), «Милон эмдже» («Дядюшка Милон») и др.; романов Э. Золя «Комюр къазыджылары» («Углекопы», 1929), Ш. де Костера «Уленшпигель хакъкъында эфсане» («Легенда об Уленшпигеле», 1930). Огромный пласт статей Айвазова встречается в довоенной периодике России, Азербайджана, Турции, Болгарии, Румынии. Тематика публикаций деятеля охватывает комплекс значимых вопросов мировой и краевой экономики, политики, культуры, языка и просвещения.

Перу А.С. Айвазова принадлежат высокохудожественные пьесы и рассказы со злободневными сюжетами из жизни простого народа: «Неден бу хала къалдыкъ?» («Как дошли мы до жизни такой?»), «Халяскяр бомба» («Бомба спасения»), «Бахарь тюркюлери» («Весенние напевы»), «Эсарет къурбанлары» («Жертвы рабства»), «Аннеджигим, нердесинъ?! Кель!» («Мамочка, где ты?! Приди!»). В них раскрываются идейные и политические взгляды автора.

Попав в поле зрения органов НКВД, в 1938 году Айвазов был расстрелян по обвинению в национализме [11].

Асан Сабри Айвазов, рассматривая вопросы развития и сохранения крымско-татарского языка в газете «Енъи дюнья» («Новый мир») за 1926 год, пишет:

«Язык, к которому я призываю, это совершенно не тот «помпезный» язык османской дворцовой поэзии и тем более не тот раздражающий слух и душу грубый, подобный «барабанной дроби и зычному звучанию зурны» алкедаевский стиль. Я оспариваю простой, изящный, красивый литературный, научный язык. Этот язык есть, он живет и впредь будет жить. Пусть острые шипы вонзаются в тела тех, кто преграждает ими наш путь. Пусть дорога к нашему благородному языку украшается торжественными венками и цветами прогресса. Всякие протесты против языка, без сомнения, обречены на провал. Язык журналов Чатыртавлы«Зеленый остров» и «Дела просвещения» является тем самым могучим, рациональным языком, который мы оспариваем» [12]. [Перевод наш – Т.К.]. (Поясним в качестве примечания значение словосочетания алкедаевский стиль: Алкедай – лит. псевд. Умера Ипчи (1897 – 1955), а также имени Чатыртавлы – лит. псевд. Абибуллы Одабаша (1881 – 1938)).

Примечательно, что немногим ранее, в 1918 году А. Одабаш (Чатыртавлы) с негодованием отзывался об игнорировании редактором газеты «Миллет» («Нация») А.С. Айвазовым его статей на просторечном татарском языке, так как считал основным языком печатного органа Курултая тюркским (турецким) [13]. Бывало, что конфликт на почве языка перерастал в открытую войну между другими писателями. Например, это публичные дебаты между А. Одабашем, Дж. Керменчикли, А. Кадри-заде. Анализируя творчество А. Айвазова и А. Одабаша, можно заметить, как меняется их отношение к идеям, которые много лет ими проповедовались в народе. Их убеждения могут показаться неоднозначными, впрочем, как и социально-политическое положение Крыма того времени. Проследив историю рассуждений писателей о сложной взаимосвязи терминов «татарский» и «тюркский», с одной стороны, и попытки их современников создать официальный язык, соответствующий требованиям национальной науки, с другой, мы видим их некую формальность. В связи с этим обратимся к историографической статье «Эдебий тилимиз хакъкъында» («О нашем литературном языке»), опубликованной в 1931 году в газете «Енъи дюнья» («Новый мир») за подписью «В.Д.». Основоположников развития крымско-татарского литературного языка автор делит по критериям. Например, это те, кто:

– поддерживал расширение влияния русского языка;

– посредством южнобережного диалекта поддерживал политику пантюркизма;

– определив своей целью татарство и превосходство степного диалекта, взял курс к пуризму [14].

Еще ранее А. Гирайбай в работе «Къырым тарихи» («История Крыма») к первой группе отнес У. Тохтаргазы, А. Чергеева, Г. Шерефеддина. Они, как отмечает историк литературы, осваивали формы русской классической литературы и культивировали местные наречия; ко второй – Дж. Сейдамета, А. Айвазова и Дж. Керменчикли. Это писатели-модернисты, получившие образование в Турции и сформировавшиеся под влиянием турецких деятелей танзимата И. Шинаси и Н. Кемаля; к третьей – писателей во главе с Н. Челебиджиханом. Члены этой группы благосклонно относились и к западно-турецкому, и к местному, по большей части степному наречиям [6].

Здесь нельзя не вспомнить отрывок из стихотворения поэта Б. Чобан-заде «Тувгъан тиль» («Родной язык»). Стихотворение было опубликовано в 1918 году и отражает языковую неопределенность, образовавшуюся тогда в кругу крымской писательской элиты.

«Бильмиймен тюрюкми, татармы адынъ,
Бек яман татлысынъ, Танърыдан тадынъ,
Тюрюк де, татар да сенинъ сёзлеринъ,
Икиси – ики чифт мунълу козьлеринъ...» [15].
(«Не знаю чей – тюркский, татарский ли ты,
Но как сладкозвучен, целителен ты!
У тех и других твои россыпи слов,
Как любящих очи, как смех близнецов...») [16].

Б. Чобан-заде также известен как крымско-татарский тюрколог-лингвист, литературовед. Его философия языка соотносима с философией Н. Челебиджихана. В их творчестве находят применение северный и южный диалекты крымских татар. Северный диалект в понимании писателей является языком художественной литературы, но языку науки и публицистики больше свойственен письменный язык с элементами южнобережного диалекта или, как считают вышеназванные исследователи, – османско-турецкий язык А.С. Айвазова.

Занимающийся изучением научно-издательской деятельности Бекира Чобан-заде турецкий исследователь Кенан Аджар в 2001 году опубликовал объемный труд «Крымец Бекир Сыдки Чобанзаде: лингвистические и литературоведческие исследования». Он подробно анализирует язык, терминологический аппарат, стиль, содержание учебно-методических, монографических публикаций Б. Чобан-заде. Эти книги датируются 1920 – 1930 годами выпуска и посвящены изучению языка, литературы крымско-татарского, азербайджанского, кумыкского и других тюркских народов. Интересно, что К. Аджар, рассматривая семантические, стилистические и синтаксические особенности научных текстов Б. Чобан-заде, находит в них явное несоответствие грамматическим нормам турецкого языка [17].

К размышлениям Чобан-заде о сущности национального языка присоединяется и близкий единомышленник А.С. Айвазова, рупор I крымско-татарского Курултая Дж. Керменчикли. Желание встретиться с духовным предводителем народа И. Гаспринским, попросить у архангела Гавриила совета по поводу этногенеза крымских татар обращает поэта к реальным проблемам самоидентификации народа. В «Стихе, вместо поименного списка» («Эсами джедвели ерине шиир») мы встречаем следующие медитативные строки:

«...Учсам, юксельсем та арш-ы аляя,
Якъынлашсам Гаспринский бабая;
Дертлешсем онынъ иле баштан-аякъ,
Алсам татар тарихине бир сиякъ
«Биз татармыйыз, тюркмийиз?» – бу акъта,
Джебраильден де алсам учь-беш себакъ...» [18].
(«Взлететь, вознестись бы до самых эмпирей,
Повстречаться с отцом [народа] Гаспринским;
Чтобы излить всю горечь печали,
Перенять для татарской истории опыт,
Получить [несколько] советов от Гавриила,
По поводу кто мы: татары или тюрки?») [Перевод наш – Т.К.].

В лирическом цикле Керменчикли есть и такие стихотворения, как «Бен бир тюркюм!» («Я тюрок!»), «Татарым!» («Я татарин!») [19; 20]. При поверхностном рассмотрении этих произведений их автора можно уличить в идеологической непоследовательности. Ведь его лирический герой, трибун, оказавшись в пучине политического хаоса, сегодня подражает стихотворению турецкого поэта М.Э. Юрдакула «Дженге гидеркен» («Шагая в бой») и идеализирует тюркизм (пантюркизм), но завтра готов воспевать идеи протатарства. В действительности, несмотря на конфликтные отношения, философия поэта совпадает с мировоззрением его идеологического оппонента А. Одабаша и сводится к укреплению единства народа. Говоря словами Керменчикли, татарин должен ощущать и свою самобытность, и свое единство с тюркским миром. В подтверждение приверженности к Родине, автор стихотворения «Бен бир тюркюм» («Я тюрок!») подписывается псевдонимом «Къырымлы» («Крымец»). В данном случае практический интерес представляет книга Османа Хатифа «Кок байракъ алтында миллий фаалиет» («Народное движение под голубым флагом») 1918 года издания. Автор, анализируя публицистику крымско-татарской политической элиты в газете

«Миллет» («Нация»), заменяет термины «Татар» («Татарин»), «Къырымтатар» («Крымский татарин») на «Къырымлы» («Крымец»), «Къырым мусульманлары» («Крымские мусульмане»), «Тюрк» («Тюрок») [21].

Причина замены О. Хатифом этнонима «Татар», по-видимому, кроется в усилении этнического самосознания крымско-татарской интеллигенции и ее стремлении избавиться от татаро-монгольских названий, навязанных народу в период царской империи. Впрочем, при знакомстве с литературным наследием писателей заявленного периода может сложится ошибочное мнение, что это утверждение сомнительно и оспаривается, например, в публицистике А. Айвазова, Н. Челебиджихана, Дж. Сейдамета. Так как, по их словам, зарождение идеологии тюркизма берет начало еще со времен Золотой Орды. В поэзии крымских поэтов-народников Чобан-заде, Гирайбая, Одабаша, Ипчи, Реджеба-Хайри героическое прошлое, единение тюркских народов также связывается с образами Чингиз-хана, Бату-хана, Тимура. По этому поводу правильно было бы считать, что идеализация мифического прошлого является литературной стратегией воздействия на общественное мнение в целях преодоления кризиса гражданско-патриотического сознания. При этом важно отметить несостоятельность традиции связывать возникновение и формирование идейного движения тюркизма с османской империей. Стремление к языковой, культурной консолидации в основном исходило со стороны тюрко-мусульманской России как защитная реакция на ассимиляционную и колонизаторскую политику царского самодержавия. Крымская газета «Терджиман» («Переводчик») и лозунг И. Гаспринского «Единство в мыслях, языке, делах» являются официальными выразителями демократических позиций крымских татар и тюрок-мусульман [22].

Также вспомним историю незыблемости идей тюркизма в среде тюркских народов и участь раздавленных советским режимом ярких крымско-татарских деятелей культуры и литературы. А. Айвазов, О. Акчокраклы, Б. Чобан-заде, А. Одабаш, Ш. Бекторе, А. Лятиф-заде, Дж. Керменчикли, А. Ильмий, У. Ипчи, Дж. Гафар, А. Гирайбай, А. Чергеев. Это далеко не полный список имен тех, кто в 1928 – 1938 гг. был обвинен в национализме и брошен в тюрьмы, сослан в трудовые лагеря, расстрелян. Как замечает Р. Хаяли, репрессии против интеллигенции открыли путь для перевода советской властью крымско-татарской латинской письменности на русскую кириллицу [23]. По этому поводу примечательны тезисы М. Велиджанова, опубликованные в начале 1940-х в газете «Азат Къырым» («Освобожденный Крым»). В статье «Янъы имлямыз хусусында» («По поводу нашей новой орфографии») он обращает внимание на сложности и противоречия, связанные с внедрением в советское время крымско-татарской грамматики в формат кириллицы:

«В нашей орфографии, основанной на базе русского алфавита, приоритет отдавался больше принципу формы. В соответствие с этими [новыми] правилами орфографии губные согласные звуки распространялись лишь до второго слога, а остальные согласные в словах писались в негубной форме. В словах «койлю, юзюкли, сютсюз, омюрсиз, ёлджу, одунджы, сютлюк, буюклик» один и тот же аффикс мог писаться по-разному: в губной, и в негубной форме. Аффиксы причастий, деепричастий в письме тоже противоречили своему губному произношению. Например, слова «тёкюп», «сютнюнъ», «ольдю» несмотря на то, что по произношению губные – писались как: «тёкип», «сютнинъ», «ольди». Каждому учителю знакомо, как из-за подобного рода несоответствий читатели испытывали трудности не только в письме, но и в процессе чтения…» [24]. [Перевод наш – Т.К.].

Упомянутые грамматические несогласованности считаются малой частью урона крымско-татарскому языку, нанесенного ассимиляционной политикой советского тоталитарного режима. Если переход крымских татар и других тюрко-мусульманских народов на латиницу был научно и идеологически обоснованным путем объединения и национальной самоидентификации, то советская кириллизация, напротив, нарушила их культурно-исторический процесс национального становления. На современном этапе состояние языка крымско-татарского народа, пережившего почти полувековую ссылку, также является кризисным. Так как нарушена языковая система на всех уровнях, но особенно в области лексики, фразеологии, синтаксиса [25]. Разумеется, всякие дискуссии о языке национальных писателей периода культурного пробуждения, исходя из принципа современного представления о литературном языке крымских татар советского или постсоветского времени, являются немыслимым занятием. Споры вокруг языка возникают также из-за арабского алфавита. Исследователи при изучении старых изданий часто сталкиваются с проблемой орфографических разночтений. Подобные разночтения являются причиной размытости национальных особенностей арабографических текстов.

Интересную мысль по поводу языка тюрко-мусульманской периодической печати высказывает А.Н. Самойлович. Он утверждает, что «османский язык» является условным понятием в российских академических кругах. Под османским языком подразумеваются общетюркские наречия народов, проживающих в пределах границ османской империи, а также канцелярский язык чиновников и образованной части населения. Русские ориенталисты, продолжает он, во главе с Ф.Е. Коршем и Мелиоранским условились употреблять укоренившиеся в русском языке термины «турок» и «турецкий» вместо «тюрок» и «тюркский» в общенациональном значении [2]. Турецкий историк И. Ортайлы также утверждает, что османского языка как такового не было, но существовал бюрократический жаргон придворной знати, мало понятный простому народу [26].

А.С. Айвазов, в свою очередь, продолжая дискурс о сущности официального языка, обращает внимание на проблему неразработанности понятийного аппарата, связанного с развивающимися сферами активной деятельности крымских татар. Предостерегает интеллигенцию от чрезмерного и пагубного использования в печати русизмов вместо традиционных для мусульманского общества арабских, персидских заимствований. Призывает обращаться к истокам народного языка, искать в архаическом периоде сознания нации новые формы выражения мысли. Но также рекомендует идти по пути научных разработок в области языкознания более развитых национальных регионов на примере Турции, Азербайджана, Туркестана. По сути, это основная тема, которую Айвазов поднимает в своей публицистической пьесе «Как дошли мы до жизни такой?». Автор, задаваясь этим вопросом, анализирует причины культурно-экономического упадка в Крыму. Его тревожит угасание исторической памяти, но вместе с ней национальных традиций, культуры, духовности и языка народа. Основной выход из этой ситуации писатель видит в общедоступном национальном образовании [27; 28].

Для того, чтобы лучше понять философию языка А.С. Айвазова, можно ознакомиться с важными фрагментами из стенограммы его выступления на Первом тюркологическом конгрессе в Баку в 1926 году. С целью упорядочения литературного языка Айвазов предлагает несколько планомерных этапов:

1. Язык книг для чтения в младших классах начальной школы должен быть простым и в определенной степени приближен к местным диалектам. Например, «Книга для чтения» и хрестоматия «Тюрко-татарский язык», подготовленные Одабашем и Хаджы-Хасаном, во многом совпадают с нашими целями <…>. В старших классах язык преподавания и учебников должен постепенно приближаться к литературному.

2. Научно-дисциплинарные термины базовых понятий необходимо подробно объяснять ученикам школ.

3. Язык дисциплин и преподавания в школах второй степени должен быть научным. Поэтому подготовкой дисциплинарных учебников волей-неволей займутся товарищи редакторы [национальных газет и журналов]. При отсутствии соответствующих научных терминов и слов на тюрко-татарском языке придется заимствовать их из турецких книг.

4. В начальной или средней школе язык преподавания всех научных дисциплин без исключения должен быть тюрко-татарским.

5. Начиная с сегодняшнего дня, язык наших газет и журналов должен быть, насколько это возможно, научным. Так как одна из важных задач периодической печати – привить читателю литературный, научный язык.

6. Драматические книги (пьесы), напротив, должны писаться на простом и в то же время изысканно художественном языке, колоритном местном наречии. Так как театры являются литературной школой настоящей жизни, театральные пьесы также по праву считаются частью искусства [12].

Упомянутое издание А. Одабаша и У. Хаджы-Хасана «Тюрко-татарский язык» состоит из нескольких частей, предназначенных для обучения чтению в младших и средних классах сельских школ первой ступени. Сегодня их оригиналы за 1923 – 1928 гг. хранятся в фондах Российской национальной библиотеки и Республиканской крымско-татарской библиотеки им. И. Гаспринского. Из содержания хрестоматии видится попытка ее составителей путем объединения местных южнобережного (огузская ветвь) и северного (кыпчакская ветвь) диалектов выработать единый литературный язык. С целью расширения языкового кругозора в книге вниманию учащихся-читателей помимо произведений крымско-татарских писателей предлагаются образцы турецкой, азербайджанской и татарской литератур. В последующих изданиях для формирования понятийно-терминологического аппарата школьников планировалось использование материалов из «Уроков естествознания» М. Абдуллаева, «Уроков географии» Э. Февзи и учебника по математике Н. Мухиддинова. Весьма примечательно, что Одабаш на протяжении многих лет литературно-публицистической деятельности разработал богатый лексический арсенал терминов, основывающихся на живом народном языке. Занятый исследованием путей расширения функциональности национального литературного языка Б. Чобан-заде также настаивает на использовании терминов из родного языка, но при необходимости возможно прибегать к заимствованиям из арабско-персидского происхождения, адаптированных к грамматике крымско-татарского языка. Общеизвестные термины, использующиеся в европейских языках, ученый советует использовать как есть, без перевода [29].

Можно сказать, к концу 1920-х годов в Крыму вокруг таких газет и журналов, как «Енъи дюнья» («Новый мир»), «Козьайдын» («Благая весть»), «Бильги» («Знание»), «Ешиль ада» («Зеленый остров»), «Окъув ишлери» («Дела просвещения»), образовался союз старой крымско-татарской интеллигенции. Это ученые, литературоведы, лингвисты, педагоги-методисты, которые занимались разработкой и популяризацией литературного языка в национальной печати. В последующие годы они были подвержены травле и дискриминации со стороны молодых крымско-татарских писателей, попавших под влияние советской пропаганды. Например, ярко выражает позиции «красных» писателей Ыргат Кадыр. Выступая на Первом Всесоюзном съезде советских писателей в 1934 году, И. Гаспринского и его газету «Переводчик» он объявляет главным оружием давления на классовое сознание татарской бедноты. Чобан-заде, Айвазова, Одабаша, Лятиф-заде и других участников I Бакинского тюркологического съезда обвиняет в контрреволюционной националистической деятельности [30]. Разумеется,

в дальнейшем их лингвистические разработки, учебные пособия, художественные произведения были запрещены и преданы забвению.

В заключение отметим, что язык А.С. Айвазова является отражением идеологических позиций крымско-татарской интеллигенции конца 19 и первой трети 20 века. В его осмыслении литературный язык должен отвечать запросам развивающегося народа, выполнять функцию культурного сближения тюрок-мусульман. Несомненно, лингвистические взгляды Айвазова сформировались под влиянием идей культурно-просветительского тюркизма И. Гаспринского. Будучи продолжателем дела великого просветителя, Айвазов на основе объединения местных диалектов стремится построить научный литературный язык. Но в отличие от крымского идеолога пуризма А. Одабаша, делающего установку на просторечный язык, он выступает за сохранение арабских и персидских заимствований, использование общеевропейских терминологических понятий. В первое время на этой почве возникали разногласия и разделения писателей на группы, поддерживающих идеи татарства и тюркизма. Изучая историю и причины дискуссий, возникающих вокруг языка А.С. Айвазова и его соратников, следует обратить внимание на то, что в трудах классиков отечественного востоковедения (Ф.Е. Корша, П.М. Мелиоранского, А.Н. Самойловича) термины «тюрк», «тюркский» часто употребляются в форме «турок», «турецкий» или «османско-турецкий». В то же время А.Н. Самойловичем подтверждается формальность существования османского языка. Как уточняет турецкий историк И. Ортайлы, османский язык на самом деле – это бюрократический жаргон придворной знати оттоманской империи. Зачастую элементы крымского южнобережного диалекта, встречающиеся в лексиконе А.С. Айвазова, Дж. Сейдамета, О. Акчокраклы, А. Озенбашлы, А. Ильмия, Дж. Керменчикли и других писателей, воспринимаются исследователями как составляющие турецкого языка. По мнению автора статьи, подобные ошибочные суждения также возникают из-за того, что язык классиков оценивается с точки зрения современного литературного языка. Как упоминалось ранее, сегодня крымско-татарский язык переживает глубокий кризис – как следствие ассимиляторской политики советского режима. В перспективе настоящая тема может быть расширена и рассматриваться с точки зрения стилистики, семантики мышления классиков крымско-татарской литературы. Так, ожидают своего исследования произведения Н. Челебиджихана, А. Кадри-заде, Я. Шакир-Али, Ш. Бекторе и других малоизученных авторов. Это поможет лучше оценить условия и традиции формирования культурной мысли крымских татар.

Библиографический список

1. Радлов В. Образцы народной литературы северных тюркских племен: наречия крымского полуострова. СанктПетербург: Императорская академия наук, 1896; Ч. VII, XIX – XV.
2. Самойлович А. Мусульманская периодическая печать. Мир Ислама. 1912; Т. I, № 1: 258.
3. Студії з Криму. I-IX: відбитки з «Записок Історично-Філологічного Відділу». Редактор А.Е. Кримський. Київ, 1930: 174 – 177.
4. Фалев П. Из идеологии крымско-татарской интеллигенции. ИТУАК (Известия Таврической ученой архивной комиссии). 1918; № 54: 285 – 286.
5. Çoban-zade B. Kırımtatar Edebiyatında Kurultaycılık ve Milletçilik. Bakı: Azerbaycan İlmi tedkik institutu neşriyatı, 1929: 38.
6. Азиз шеитимиз Амди Гирайбайнынъ “Къырым тарихи” диссертациясынынъ илявеси: Къырым эдебиятына бир бакъыш. Йылдыз. 1995; № 3: 18 – 20.
7. Жабко Ш. Письменная культура крымских татар. Сохраненное наследие. Вопросы крымско-татарской филологии, истории и культуры. 2016; Выпуск 3: 174.
8. Quliyev V. Füyuzatın iki yazarı. Bakı: Elm ve tahsil. 2017: 19.
9. Къырымтатар халкъ йырлары. Терт. И. Бахшыш, Э. Налбандов. Акъмесджит: Таврия, 1996.
10. Çatırtavlı. Dereköy münasebetile: Qırımnıñ kitap yazıcıları. Millet. 1919; 20 Fevral.
11. Урсу Д. Очерки истории культуры крымско-татарского народа (1921 – 1941). Симферополь, 1999: 21 – 24.
12. Ayvazov H. Bizde edebiy ve ilmiy dil lâzimmi, degilmi? Yeñi dünya. 1926; № 182 (1058), № 185 (1061).
13. Çatırtavlı. Mevlüt bayramı. Millet. 1918; № 177.
14. Керимов И. Медений эснас. Къырымтатар тили, эдебияты ве медениетинден малюмат дестеги (1920 – 1938). Акъмесджит: Таврия, 1997.
15. Çobanoğlu Bekir Bavbek. Tuvğan til. Millet. 1918; 29 Avgust, 31 Oktâbr.
16. Османов Ю. Крым – Родина моя. Симферополь: Крымучпедгиз, 2008.
17. Acar K. Kırımlı Bekir Sıdkı Çobanzade: Dilciliği ve Edebiyat Araştırmacılığı. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2001.
18. Kermençikli C. Esami cedveli yerine şiir. Millet. 1917; 11 Sentâbr.
19. Kermençikli C. Soñ sözüm. Qırım mecmuası. 1918; № 6: 105 – 106.
20. Qırımlı (Kermençikli C.). Ben bir türküm! Millet. 1918; 19 Avgust.
21. Osman Kemal Hatif. Gökbayrak altında milli faaliyet (1917 Kırım Tatar Milli İstiklâl Hareketin Hikâyesi). Haz. H. Kırımlı. Ankara: Şafak Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti, 1998.
22. Червонная С.М., Гилязов И.А., Горошков Н.П. Тюркизм и пантюркизм в оригинальных источниках и в мировой историографии: исходные смыслы и цели, парадоксы интерпретаций, тенденции развития. Ас-Алан. 2003; № 1 (10).
23. Хаяли Р. Крымские татары в репрессивно-карательной политике в Крымской АССР. Культура народов Причерноморья. 2007; № 116: 71 – 76.
24. Velicanov M. Yañı imlâmız hususında. Azat Qırım. 1942; 4 Sentâbr.
25. Эмирова А. Языковая ситуация в Крыму и насущные проблемы возрождения крымско-татарского языка. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/ 93751/ 15-Emirova.pdf?sequence=1
26. Ortaylı İlber. Osmanlıca bir dil midir? Harf devrimi niçin yapıldı? Available at: https://m.youtube.com/watch?v=Zw1D8kbogZc
27. Ayvazov H. Dilimizin başlıca ihtiyaclarından. İleri. 1928; № 1 (21): 8 – 14.
28. Ayvazov H. Neden bu hala qaldıq? Baku: “Füyüzat” ve “Kaspiy” matbaasında tab olunmıştır, 1907.
29. Первый всесоюзный тюркологический съезд. Стенографический отчет. Баку: Бакинский рабочий, 1926: 249 – 262.
30. Первый всесоюзный съезд советских писателей. Стенографический отчет. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1934: 621 – 622.

References

1. Radlov V. Obrazcy narodnoj literatury severnyh tyurkskih plemen: narechiya krymskogo poluostrova. SanktPeterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1896; Ch. VII, XIX – XV.
2. Samojlovich A. Musul’manskaya periodicheskaya pechat’. Mir Islama. 1912; T. I, № 1: 258.
3. Studiï z Krimu. I-IX: vidbitki z «Zapisok Istorichno-Filologichnogo Viddilu». Redaktor A.E. Krims’kij. Kiïv, 1930: 174 – 177.
4. Falev P. Iz ideologii krymsko-tatarskoj intelligencii. ITUAK (Izvestiya Tavricheskoj uchenoj arhivnoj komissii). 1918; № 54: 285 – 286.
5. Çoban-zade B. Kırımtatar Edebiyatında Kurultaycılık ve Milletçilik. Bakı: Azerbaycan İlmi tedkik institutu neşriyatı, 1929: 38.
6. Aziz sheitimiz Amdi Girajbajnyn` “K`yrym tarihi” dissertaciyasynyn` ilyavesi: K`yrym `edebiyatyna bir bak`ysh. Jyldyz. 1995; № 3: 18 – 20.
7. Zhabko Sh. Pis’mennaya kul’tura krymskih tatar. Sohranennoe nasledie. Voprosy krymsko-tatarskoj filologii, istorii i kul’tury. 2016; Vypusk 3: 174.
8. Quliyev V. Füyuzatın iki yazarı. Bakı: Elm ve tahsil. 2017: 19.
9. K`yrymtatar halk` jyrlary. Tert. I. Bahshysh, `E. Nalbandov. Ak`mesdzhit: Tavriya, 1996.
10. Çatırtavlı. Dereköy münasebetile: Qırımnıñ kitap yazıcıları. Millet. 1919; 20 Fevral.
11. Ursu D. Ocherki istorii kul’tury krymsko-tatarskogo naroda (1921 – 1941). Simferopol’, 1999: 21 – 24.
12. Ayvazov H. Bizde edebiy ve ilmiy dil lâzimmi, degilmi? Yeñi dünya. 1926; № 182 (1058), № 185 (1061).
13. Çatırtavlı. Mevlüt bayramı. Millet. 1918; № 177.
14. Kerimov I. Medenij `esnas. K`yrymtatar tili, `edebiyaty ve medenietinden malyumat destegi (1920 – 1938). Ak`mesdzhit: Tavriya, 1997.
15. Çobanoğlu Bekir Bavbek. Tuvğan til. Millet. 1918; 29 Avgust, 31 Oktâbr.
16. Osmanov Yu. Krym – Rodina moya. Simferopol’: Krymuchpedgiz, 2008.
17. Acar K. Kırımlı Bekir Sıdkı Çobanzade: Dilciliği ve Edebiyat Araştırmacılığı. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2001.
18. Kermençikli C. Esami cedveli yerine şiir. Millet. 1917; 11 Sentâbr.
19. Kermençikli C. Soñ sözüm. Qırım mecmuası. 1918; № 6: 105 – 106.
20. Qırımlı (Kermençikli C.). Ben bir türküm! Millet. 1918; 19 Avgust.
21. Osman Kemal Hatif. Gökbayrak altında milli faaliyet (1917 Kırım Tatar Milli İstiklâl Hareketin Hikâyesi). Haz. H. Kırımlı. Ankara: Şafak Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti, 1998.
22. Chervonnaya S.M., Gilyazov I.A., Goroshkov N.P. Tyurkizm i pantyurkizm v original’nyh istochnikah i v mirovoj istoriografii: ishodnye smysly i celi, paradoksy interpretacij, tendencii razvitiya. Ac-Alan. 2003; № 1 (10).
23. Hayali R. Krymskie tatary v repressivno-karatel’noï politike v Krymskoï ASSR. Kul’tura narodov Prichernomor’ya. 2007; № 116: 71 – 76.
24. Velicanov M. Yañı imlâmız hususında. Azat Qırım. 1942; 4 Sentâbr.
25. `Emirova A. Yazykovaya situaciya v Krymu i nasuschnye problemy vozrozhdeniya krymsko-tatarskogo yazyka. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/ 93751/ 15-Emirova.pdf?sequence=1

26. Ortaylı İlber. Osmanlıca bir dil midir? Harf devrimi niçin yapıldı? Available at: https://m.youtube.com/watch?v=Zw1D8kbogZc
27. Ayvazov H. Dilimizin başlıca ihtiyaclarından. İleri. 1928; № 1 (21): 8 – 14.
28. Ayvazov H. Neden bu hala qaldıq? Baku: "Füyüzat" ve "Kaspiy" matbaasında tab olunmıştır, 1907.
29. Pervyj vsesoyuznyj tyurkologicheskij s`ezd. Stenograficheskij otchet. Baku: Bakinskij rabochij, 1926: 249 – 262.
30. Pervyj vsesoyuznyj s`ezd sovetskih pisatelej. Stenograficheskij otchet. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1934: 621 – 622.

Статья поступила в редакцию 19.02.21

УДК 81-114.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-446-448

***Leonenko A.D.,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: p740605@yandex.ru*

CATAPHORIC TIES OF THE RUSSIAN WORD *ШТУКА* IN THE PATTERN *ТАКАЯ ШТУКА, КАК*. The article discusses the use of the noun of broad meaning штука in the pattern такая штука, как 'such thing as' in the cataphoric function. The definition of the word thing is analysed in the comparison with the definitions of other words, acting as referents. The semantic field of the word штука is extensive and includes different categories of objects – things, situations, human beings and notions. They all correspond with the notion of the word штука. A comparison metaphor emerges on the basis of resemblance of different categories in the pattern такая штука, как. The considered pattern creates cataphoric relations in simple and complex sentences as well as between sentences. The definitions of the words which constitute the pattern, i.e. такой 'such' and как 'as, like', are also carefully analysed; this helps to understand better the reason of emerging cataphoric reference. Finally, there are some key features that characterize functioning of the noun штука in the considered pattern: the utterance acquires conversational style and with the presence of an attribute it becomes subjective.

Key words: **cataphoric marker, referent, semantic field, meaning, utterance, noun, semantics, syntax.**

***А.Д. Леоненко**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: p740605@yandex.ru*

КАТАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ СЛОВА *ШТУКА* В СОСТАВЕ КОНСТРУКЦИИ *ТАКАЯ ШТУКА, КАК*

В настоящей статье рассматривается слово обобщенной семантики штука в составе конструкции такая штука, как в катафорической функции. Анализируется словарное толкование слова штука в сопоставлении со словарными значениями других слов, выступающих в роли референтов. Семантическое поле существительного штука достаточно обширно и включает разные категории объектов – предметы, ситуации, людей и абстрактные понятия. Все они подводятся под общее понятие «штука». На основе подобия разнородных категорий в конструкции такая штука, как возникает метафора сравнения. Рассматриваемая конструкция встречается в простых и сложных предложениях, а также между предложениями. Подробно анализируется значение составляющих конструкцию слов такой и как, что позволяет лучше понять причину возникновения катафорической отсылки. В целом употребление слова штука в рассматриваемой конструкции характеризуется несколькими чертами: высказывание приобретает разговорную окраску, а при наличии атрибута – субъективность.

Ключевые слова: **катафорический маркер, отсылка, семантическое поле, значение, высказывание, существительное, семантика, синтаксис.**

Существительные обобщенной семантики, или широкозначные входят в число лексических маркеров катафоры [1; 2]. Являясь неопределенным указанием на нечто, что будет сообщено позднее, или на суть явления, которая будет раскрыта позже, такие слова часто выступают в роли левого члена катафорической пары, выполняющего отсылку вперёд. Среди самых распространенных существительных слова дело, вещь, штука, факт, новость и другие. У каждого из них есть свои стилистические и синтагматические особенности употребления.

Одним из слов, способных выступать в качестве левостороннего элемента катафоры, является слово штука. Тут, видишь, какая штука получается… Знаешь, есть такая штука, как… Смотри, какая у меня штука есть. Следует отметить, что подобные контексты встречаются преимущественно в разговорной речи. Вместе с тем и некоторые из значений, актуальные для образования катафорических связей слова штука, имеют помету «разговорное». Таким образом, можно ли говорить в данном случае о стилистической ограниченности функционирования данного маркера катафоры? Малоизученность этого вопроса определяет актуальность настоящей статьи.

Все примеры со словом штука были распределены по группам в зависимости от синтаксического окружения. Мы выяснили, что штука может быть маркером катафоры как в простых, так в сложных предложениях, а также между предложениями. Рассматриваемая в данной статье конструкция такая штука, как может быть исследована, как выяснилось, при минимальном лексическом окружении. Для того чтобы понять, что является объектом катафорической отсылки, достаточно посмотреть на следующие за союзом как несколько слов: такая штука, как варварская латынь; такая штука, как совесть; такая штука, как женщина.

В ходе анализа подобных конструкций, в контексте катафоры проведенного впервые, сразу возник вопрос относительно семантики слова штука, его контекстуального значения. В историко-этимологическом словаре П.Я. Черных дается следующее описание слова штука: «Штука, -и, м. – 1) чаще с неопределенно-общим значением: «предмет», «вещь», «явление», «обстоятельство», «происшествие», «выдумка» и т.д.; 2) «отдельно взятый предмет из числа однородных», «экземпляр»; 3) «цельный, неразвернутый, нетронутый предмет (напр. рулон ткани)»; 4) разг. «выходка», «проделка». Прил. **штучный, -ая, -ое.** Сущ. **штуковина, штукарь** – «человек, склонный ко всяким проделкам», «фокусник», «шарлатан». Укр. **штука, штучний, -а, -е, штуковина, штукар**; блр. **штука, штучны, -ая, -ае, штуковіна, штукар**; польск. sztuka – «штука во 2 и 3 знач.». Ср. чеш. stůčka, обл. štůčka – «штука в 3 знач.» (štuka: štuk – «штукатурка»). В других славянских языках отсутствует. В русском языке слово штука довольно старое: оно широко известно с I половины XVII в. Например, в «Книге о ратном строе», 1647 г., 32: «солдацкими штуками почитают» (проделками?). Из немецкого языка. Ср. нем. Stück – «экземпляр», «кусок», «штука» (корень тот же, что в Stock – «ствол»). Предположение о польском посредстве бездоказательно» [3, с. 426]. По определению Большого академического словаря русского языка, штука – это «1. Устар. Часть чего-либо, являющаяся сама по себе отдельной целой вещью, предметом. 2. Отдельный предмет, экземпляр из числа однородных, принимаемый за единицу счета (обычно в сочетании с количественными словами). Только мн. Разг. О словах, выражениях, рассказах и т.п. 3. Разг. Вообще какая-либо вещь, явление, обстоятельство и т.п. || **Происшествие, случай**. II. Что-либо, имеющее существенное значение, особенность. **В том (-то) и штука, штука (-то) в том, вот в чем штука, в этом вся штука**. В том, этом и т.п. главное, суть || Что-либо, являющееся сложным, необычным, неожиданным и т.п. 4. Разг. Выходка, проделка. || Хитрость, уловка. || Трюк, фокус, замысловатое движение» [4, с. 1579 – 1581]. Соответственно, необходимо было определить, какие семантические области русской лексики удается описывать, используя то или иное значение слова штука, и при помощи каких именно значений.

Проведенный нами анализ основывался на выборке примеров из Национального корпуса русского языка. Более подробно анализировались примеры основного подкорпуса, а также устного и газетного подкорпусов. Материалом исследования послужили 32 примера с конструкцией такая штука, как, где слово штука употребляется в качестве составного элемента катафорической пары.

Итак, к каким сферам относятся слова, называемые штуками? Класс объектов, с которыми соотносится штука, – это достаточно разнородный. В соответствии с классификацией «Семантического словаря» Н.Ю. Шведовой, объекты конструкций штука, как соответствуют лексико-семантическому классу именующих слов: отвлеченных понятий и конкретных предметов. При этом слов первого подкласса гораздо больше. Рассмотрим более подробную классификацию.

Первое семантическое поле – мир человека. Сюда относятся предметы, создаваемые руками и умом человека, т.е. артефакты. Следующее семантическое поле – микромир человека, взаимодействие с людьми, т.е. взаимоотношения с обществом. Это лексика, описывающая мир, создаваемый человеком в обязательном взаимодействии с другими людьми и составляющий его собственное – узкое или широкое – и необходимое окружение. Третье поле функционирования штуки – мир, окружающий человека, или события. И, наконец, последнее семантическое поле – мир природы, или высший мир; «то, что дано человеку искони, как извечно предопределенное» [5].

В каком же из значений употребляется слово штука в каждой из семантических сфер, и как оно связано с коммуникативным намерением говорящего? Первое из значений, проиллюстрированное в словарном толковании примером штука материи, может быть названо исходным, поскольку именно оно соотносится с толкованием немецкого stuck. По сути, это значение может быть

соотнесено с когнитивной метафорой «вместилище отдельных предметов» [6, с. 56 – 60]. Если рассматривать следующие значения, то мы увидим, что во втором значении речь идет о предметах, в третьем значении, имеющем помету «разговорное», происходит перенос от предметов к событиям, ситуации, и здесь же допускается возможность употребления слова применительно к человеку – происходит перенос значения от ситуации к человеку. Сам факт такого референциального расширения изменяет значение однородности, когда неоднородное предстает как однородное. Ситуациям по своей природе неоднородным приписывается общее наименование штука. И неслучайно при переходе от предметов к ситуации и человеку слово приобретает сниженную окраску, ведь мы, таким образом, подводим изначально отвлеченные и абстрактные понятия под наименование, по сути, утилитарное.

Здесь также следует сделать акцент на употреблении слова штука говорящим. С какой целью говорящий помещает в один класс разнородные предметы? Осуществляя это, подводя эти разные предметы под однородный класс однородных предметов, говорящий как бы утверждает: «Я считаю, что это однородные предметы». При этом данный класс существует лишь в сознании говорящего: он появляется в момент высказывания, а после исчезает.

Интересно рассмотреть взаимодействие семантических полей слова штука в концептах тождества и подобия [7]. Тождество «входит в сферу точных (фактических) знаний», оно предполагает абсолютное равенство предметов, и, по Аристотелю, тождественным может быть только «то, что по числу одно». Такие отношения статичны, константны и объективны. Подобие в отличие от тождества градуально: оно определяется некой шкалой схожести. В случае с тождеством объект либо тождественен самому себе, либо не тождественен. Здесь не нарушаются категориальные границы, следовательно, не возникает образных представлений. Отношения подобия не предполагают однотипной референции языковых выражений, они субъективны и могут быть как константными, так и преходящими. Если сравниваемые объекты разнотипны, то первый терм чаще всего характеризуется определенной референцией, а другой – неопределенной, т.е. указывает на любого представителя того или иного класса объектов. Отношения подобия объединяют как объекты одной категории (констатация сходства не создает образа), так и представителей разных классов (образное сравнение) [7].

Н.Д. Арутюнова отмечает, что вопрос о сравнении конкретных объектов с абстрактными категориями возникает в связи с пониманием образа как сравнения, нарушающего категориальные границы. Элементарность или комплексность абстрактных понятий, а также чувственные ассоциации, которые они вызывают, входят в ряд факторов, определяющих их присутствие в отношениях подобия. В нашем случае штука обладает комплексом взаимосвязанных значений, ярко выраженной сниженной коннотацией. Можно сопоставить два типа вопросов: Что это? Что это такое? (нейтральный стиль) – Что это за штука? (разговорный стиль) В первом случае мы задаем вопрос в любых условиях, будь то официальная обстановка или круг близких людей. Во втором случае мы должны учитывать позицию собеседника по отношению к нам: такой вопрос вряд ли можно задать начальнику или незнакомому человеку в деловой обстановке. Во всяком случае, совершенно очевидно сокращение дистанции между собеседниками, некоторая вульгаризация речи, последствия которых должны учитываться говорящим в его же интересах [7].

При употреблении конструкции такая штука, как в катафорической функции возникает однотипная референция, т.е. отношения подобия появляются между именами, имеющими разные типы референции. Следовательно, однотипная референция имен задает неизменяемый порядок слов, который необходимо поддерживать для поддержания соответствующей коммуникативной организации высказывания, инверсия в данном случае невозможна [7]. В этом и состоит отличие отношений подобия от отношений тождества, которые более жестко детерминированы. В предложениях с отношением тождества синтаксическая инверсия допустима, кроме тех случаев, когда это не позволяет сделать коммуникативный фактор.

Оборот такой…, как может быть назван метафорой сравнения, о которой пишет Н.Д. Арутюнова [7]. Метафора сравнения представляет собой неочевидное сравнение объектов разных функциональных классов. В связи с этим объект, с которым сравнивают, впоследствии, как правило, всегда эксплицируется. Важно отметить, что подобно тождеству метафора содержит фактуальное суждение, указывает на статичный признак, дает константную характеристику предмета, что позволяет ей стать постоянным именем той или другой категории предметов. Кроме того, метафора имеет специфические черты – субъективность и образность.

Теперь рассмотрим несколько примеров.

(1) Раз в несколько лет, именно на Олимпиаду, в сознании большинства (звучит очень пафосно, ну и пусть) просыпается ***такая штука, как*** патриотизм. [Наталья Никоренкова. Спорт не для всех // «Весть» (Калуга), 2002.02.14] [рег. п/к газ. к.]

Слово патриотизм имеет значение «любовь к своему отечеству, преданность своему народу, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей родины. || Преданность чему-либо, горячая любовь к чему-либо (своему делу, краю и т.п.)» [4, с. 297]. Уравнивая его со штукой как классом предметов, мы допускаем некую нивелировку его возвышенной коннотации. Сопоставление бытовых и высоких предметов в качестве однородных приводит к стилистическому снижению речи.

Примечательно, что штука способна соотноситься как с абстрактными понятиями и конкретными предметами, так и с живыми людьми. Допустимо сказать: такая штука, как жена; такая штука, как женщина. Однако с наименьшей долей вероятности можно услышать высказывание: Тут есть еще такая штука, как Иван Петрович. Имя собственное как будто бы имеет ограничение на подобие и поскольку является индивидуализацией, то соотносится с отношением тождества, которое не предполагает вхождения в класс предметов.

В другом примере мы видим подведение под класс однородных предметов хлора как вещественного предмета: (3) И они-то привели к поражению дыхательных путей, глаз и прочего, что обычно поражает ***такая едкая штука, как*** хлор. [Игорь Мальцев. «Порошок — уходи» // Известия, 2013.03.01] [газ. к.] Здесь следует обратить внимание на употребление прилагательного едкая. Как мы понимаем, оно имеет отношение не столько к штуке, сколько к хлору. Можно сказать, что хлор подводится под класс «едких штук/едких предметов». Говорящий таким образом дает оценку предмету речи, не характеризуя его прямо – такая штука, как едкий хлор. Собственно, а что такое тогда неедкий хлор? По определению, хлор – «остро пахнущий, ядовитый, желто-зеленый газ, – отравляющее и обеззараживающее средство» [4, с. 218]. Хлор является едким веществом, следовательно, говорящий делает акцент на одной из его характеристик, чтобы конкретизировать класс штук, к которым относит объект. Рассмотрим еще примеры с прилагательными.

(5) Законом о банкротстве предусмотрена ***такая хитрая штука, как*** замещение активов. [Валерий БУТАЕВ, Евгений АНИСИМОВ. Долгая-долгая смерть «Москвича» // Комсомольская правда, 2004.04.13] [газ. к.]

В данном случае уже нельзя сказать, что дается предварительная характеристика объекта. Бывает ли замещение активов хитрым? Хитрое замещение активов – совершенно ясно, что тут мы имеем дело с субъективной авторской оценкой явления действительности. Так, создавая класс «хитрых» предметов, говорящий помещает в него такую операцию, как замещение активов. Равным образом среди «хитрых» предметов может оказаться потайной замок или отмычка, французская интеллигентность, бюрократический язык и проч. Т.е. всё то, что, с точки зрения говорящего, может представлять собой незаурядное явление реальности, что-то мудрёное, непростое. По аналогии можно проследить оценочную характеристику в следующем примере:

(32) [Н.К., муж, преподаватель] Там вплоть до/ ну ладно/ это потом/ просто время жалко. Вот. Почему это происходит? Потому что у нас в этих лобных / то есть в коре больших полушарий мозга / есть ***такая совершенно замечательная штука / как*** лобная доля / которая в свою очередь занимает почти половину мозга. [Лекция по психологии на тему: «Левое и правое полушария головного мозга» // Из коллекции НКРЯ, 2007] [устн. к.]

Авторская оценка, выраженная прилагательным, показывает восхищение функциями мозга, связанными с его лобными долями. «Замечательных лобных долей» не существует. Лобная доля может быть большой, развитой, недоразвитой и пр. Однако автор с определенной целью создает класс однородных «замечательных» предметов и помещает туда лобную долю. Но как такой перенос влияет на семантику объекта?

Следует отметить, что класса «замечательных» или «хитрых» предметов, как, собственно, и всего класса штук, не существует объективно. Его нет за рамками данного речевого акта: он создается в момент произведения речевого акта и после прекращает свое существование. Как видим, это слово с очень неопределенным значением. В качестве катафорического элемента оно способно употребляться и для событий, и для свойств, и для предметов.

В каком же значении употребляется в данной конструкции союз как? Когда придаточное предложение имеет присловную связь, т.е. зависит от существительного, то в этом случае союз как способен чередоваться с местоименным словом который [8, с. 497]. При этом слово какой может и не выражать сравнительных отношений; оно может дублировать имя лица или название предмета, упомянутого в главном предложении, т.е. вести себя аналогично союзному слову который, одной из функций которого является выражение ограничительного значения. Ограничительные предложения со словом который служат целям уточнения значения существительного. Так, присубстантивно-определительная связь может быть охарактеризована как ограничительная или ограничительно-выделительная, когда восполняет значение существительного или уточняет его в соответствии с коммуникативными потребностями. Данный тип связи обязателен (в отличие от распространительной), что бывает вызвано семантической недостаточностью существительного в данном контексте [8, с. 522]. В сложном предложении некоторые существительные всегда требует распространения, восполнения смысла. Среди таких слов выделяются слова с обобщающим значением, такие как человек, дело, вещь, женщина, эпизод, ситуация, обстоятельство, положение, факт, случай, состояние, ощущение, чувство, мнение; слова со значением класса (вид, тип, род, класс, разряд), а также слова со значением внешнего признака (внешность, вид, лицо, рост, цвет, звук, голос) [8, с. 523]. Таким образом, появление конкретизатора обусловлено синтаксическим строением данной конструкции.

Слово такой в данной конструкции выполняет две функции – качественно-характеризующую и интенсифицирующую. Когда существительное сопрово-

ждается словом такой, то ограничительная связь приобретает дополнительный, качественно характеризующий оттенок. Существительное, выступающее в роли сказуемого, как правило, имеет при себе слова тот или такой; то же самое происходит в случае, если такая позиция замещается придаточным предложением [8, с. 523 – 524]. Таким образом, в зависимости от синтаксической роли объекта и в зависимости от наличия атрибута слово такой в первой части конструкции может быть либо качественно-характеризующим, либо интенсифицирующим.

Содержание придаточного предложения может определять степень осложнения ограничительной связи элементами следственного значения. В таком случае существительное, на которое делается отсылка словом который, сопровождается словом такой, играющим роль усилителя признака (наиболее очевидную при наличии прилагательного) [8, с. 524], т.е. в любом случае при наличии атрибута слово такой выполняет функцию интенсификатора признака.

В предложениях с опорным компонентом существительным (в нашем случае в его роли выступает слово штука) наблюдаются отношения репрезентации. Явление, представленное в обобщенном виде, при наличии таких отношений определяется путем указания на конкретный пример такового явления [8, с. 498]. Опорное существительное при этом употребляется во множественном числе, кроме тех случаев, когда форма единственного числа отвлеченных существительных употребляется как singularia tantum и когда в единственном числе в роли множественного употребляются слова с элементом указательного значения, такие как человек, факт, явление, пример, тип, натура, характер и под. Опорное существительное часто сопровождается местоименным определителем-словом такой [8, с. 498]. Итак, тип отношений в данной конструкции определяется на основании синтаксических связей.

С другой стороны, конструкция штука, как встречается в бытийных предложениях. Преимущественно это безличные предложения, иногда с распространителями. В рассмотренных конструкциях представлены следующие глаголы бытия: быть (16 примеров), существовать (3 примера), происходить (1 пример), иметься (2 примера). Данную конструкцию целесообразно также рассматривать как имеющую интродуктивное значение.

Бытийные предложения представляют собой логико-синтаксическую разновидность высказываний. Они занимают центральное положение в русском синтаксисе и ориентированы на пространственную ось мира, а событийные – на временную. Одной из сфер, образующих поле бытийности, является область бытия – (внешний) микромир человека. Здесь происходит предельная степень сужения «сферы бытия».

Первый тип – высказывания о владении, обладании предметом или о том, что предмет находится в распоряжении некоторого лица. В этих предложениях присутствует указание на владельца, обладателя предмета. Второй тип – высказывания о пространственном (по смежности) вхождении предмета в микромир человека. Третий тип – высказывания о «личном составе» микромира человека. Данный тип предложений не терпит перестройки экзистенциальных отношений в предикатные. Отношения локального типа могут получать интродуктивно-экзистенциальное значение, собственно экзистенциальное значение, значение идентификации и локальной предикации.

Одним из коммуникативных вариантов предложений о вхождении определенных лиц в микромир человека являются интродуктивные предложения. Предварять основное сообщение могут также предложения с событийным именем (носят интродуктивный характер). В таких предложениях существительное обладает обобщающим значением, например, новость, дело, дельце. Если раскрытия обобщенного смысла не происходит, собеседник вынужден произвести побуждающую реплику. При этом нежелание раскрыть обобщенное содержание может быть расценено как несоблюдение разговорной этики [7].

На основе проведенного исследования, основная часть которого изложена в данной статье, можно сделать следующие выводы.

С реализацией катафоры связано значение, которое идет от говорящего. Он приписывает конкретному объекту признаки, соответствующие слову штука. При этом все значения штуки проецируются на объект и возникают отношения подобия между семантическими полями слов.

Штука объединяет несколько категорий предметов: однородные и разнородные, а также предметы, которые обязательно имеют атрибут. На основе подобия разнородных категорий в конструкции такая штука, как возникает метафора сравнения. Объекты разных категорий подводятся под одно абстрактное понятие: нарушаются категориальные границы, а само высказывание характеризуется субъективностью.

Вместе с употреблением рассматриваемой конструкции говорящий создает класс предметов, подводимых под штуку. Данный класс объективно не существует, нигде не фиксируется, рождается в момент высказывания и по завершении высказывания исчезает.

Таким образом, слово штука оказывается соотносимым с разными классами предметов и явлений за счет своей многозначности, референциально-неопределенного значения.

Библиографический список

1. Манжелеевская Е.В. Психологические аспекты лингвистической экспертизы личности: диагностика прагматических ожиданий автора по частотным характеристикам его речи. Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия, сборник материалов конференции, 2012.
2. Самохвалова Е.В. Катафорическая референция как средство реализации когезии в тексте. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.
3. Штука. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Москва: Русский язык, 1993; Т. 2.
4. Словарь современного русского литературного языка. Москва, 1950.
5. Шведова Н.Ю. Русский идеографический словарь. Available at: https://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5485
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Москва: URSS, 2004.
7. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва, 1999.
8. Шведова Н.Ю. Синтаксис. Русская грамматика. Москва, 1980; Т. 2.

References

1. Manzheleevskaya E.V. Psihologicheskie aspekty lingvisticheskoj `ekspertizy lichnosti: diagnostika pragmaticheskih ozhidanij avtora po chastotnym harakteristikam ego rechi. Yazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya, sbornik materialov konferencii, 2012.
2. Samohvalova E.V. Kataforicheskaya referenciya kak sredstvo realizacii kogezii v tekste. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
3. Shtuka. Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. Moskva: Russkij yazyk, 1993; T. 2.
4. Clovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. Moskva, 1950.
5. Shvedova N.Yu. Russkij ideograficheskij slovar'. Available at: https://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5485
6. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. Moskva: URSS, 2004.
7. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. Moskva, 1999.
8. Shvedova N.Yu. Sintaksis. Russkaya grammatika. Moskva, 1980; T. 2.

Статья поступила в редакцию 26.02.21

УДК 82.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-448-451

Nikiforova O.V., *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia),*
E-mail: kettary.breeze@yandex.ru

"SPIRITUALIZED NATURE" IN THE CONCEPTUAL SPACE OF VICTORIA YANKOVSKAYA. The article is devoted to the poetess of the Russian Diaspora (her eastern branch) V.Yu. Yankovskaya, in whose worldview the nature of the countries in which she lived was of great importance. Forced to wander, Yankovskaya managed to adapt to a foreign land and make the "foreign" space "her own" thanks to a subtle perception of nature. The author attempts to study the conceptual space of V. Yankovskaya's poetry, in which the central place is occupied by "spiritualized nature" through a careful consideration of V. Yankovskaya's poems, their ideological and thematic component and artistic and expressive means. It is concluded that nature in her poetry is "animated" and is in a special relationship with the lyrical heroine.

Key words: **harbin emigration, Victoria Yankovskaya, idiostyle, cognitive level of personality, personification.**

О.В. Никифорова, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток,*
E-mail: kettary.breeze@yandex.ru

«ОДУХОТВОРЕННАЯ ПРИРОДА» В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВИКТОРИИ ЯНКОВСКОЙ

Статья посвящена поэтессе русского зарубежья (её восточной ветви) В.Ю. Янковской, в мировоззрении которой огромное значение имела природа тех стран, в которых она жила. Вынужденная скитаться, Янковская сумела адаптироваться на чужбине и сделать «чужое» пространство «своим» именно благодаря тонкому восприятию природы. Автором предпринята попытка исследования концептуального пространства поэзии В.Ю. Янковской, в которой центральное место занимает «одухотворённая природа», посредством внимательного рассмотрения стихотворений В.Ю. Янковской, их идейно-тематической составляющей и художественно-выразительных средств. Делается вывод о том, что природа в её стихотворения «оживлена» и находится в особых взаимоотношениях с лирической героиней.

Ключевые слова: **харбинская эмиграция, Виктория Янковская, идиостиль, когнитивный уровень личности, олицетворение.**

Виктория Юрьевна Янковская (1909 – 1996) является представительницей поэтической когорты русского зарубежья, её восточного ответвления. Имя поэтессы не относится к широко известным. Между тем она очень рано начала печататься, её произведения регулярно появлялись в различных дальневосточных изданиях. Кроме того, она вела переводческую деятельность. В период эмиграции Янковская сотрудничала с журналами, издававшимися в Харбине и Шанхае. На их страницах печатались её стихотворения и малая проза.

Творчество поэтессы сравнительно недавно стало предметом ряда исследований, авторами которых являются Н. Дубинина [1], Лю Хао [2], Е. Таскина [3], Е.П. Челышев [4], Г.Ф. Эфендиева [5] и др.

Актуальность данной статьи обусловлена как интересом современной науки к проблеме становления и развития русской ветви восточного зарубежья, так и своеобразием поэзии В.Ю. Янковской, занимавшей видное место в литературном процессе восточного русского зарубежья, но творчество которой не изучено досконально.

Неоднозначными оказываются и отклики современников о наследии Яновской. Например, крупнейший поэт русского зарубежья В.Ф. Перелешин отзывался о ней, скорее, отрицательно. Так, в своей книге воспоминаний «Russian poetry and literary life in Harbin and Shanghai, 1930 – 1950…» он упоминает ситуацию, связанную с Янковской: якобы она была признана «королевой дальневосточных поэтов». Однако, как утверждает автор, ему не удалось найти никого, кто бы мог подтвердить это, поскольку никто из значимых поэтов дальневосточной ветви не участвовал в этом конкурсе [6, с. 48].

Далее Перелешин признаёт в творчестве Янковской «некоторое своеобразие», но при этом отказывает ей в поэтическом таланте: «Корейская дичь и глушь, леса и горы, нехоженые тропы, даже китайские легенды (о Яо Фэй' е), – из этого хороший поэт мог бы сделать “конфетку”, но у Янковской не было для этого ни культуры, ни уменья, ни вкуса [6, с. 48].

Исходя из высказываний Перелешина, который полагал, что Янковская не смогла найти себя в творческом плане, можно предположить, что она в какой-то мере находилась в оппозиции к дальневосточному литературному сообществу. Об этом красноречиво свидетельствует, например, следующая цитата: «Как бы то ни было, Янковская рисовалась нам всем, скорее, фигурой комической, но и нас она тоже невзлюбила» [6, с. 49].

К.Д. Бальмонту принадлежат такие строки: «Если бы я писал для печати о ней рецензию, я сказал бы, что во многом это лучший Пришвин и лучше, чем Пришвин, ибо это все своё, самостоятельное...» [Цит. по: 7, с. 57]. Речь здесь идёт о книге Янковской «Это было в Корее». Следует отметить, что упомянутая книга – прозаический опыт автора, а не поэтический. Тем не менее она была отмечена, и не только Бальмонтом. За рассказ «Без Бога, без закона и без обычая» Янковская в 1930 году получила первую премию на конкурсе, организованном шанхайской газетой «Слово».

На наш взгляд, Янковская занимает особенное место в литературном процессе восточного русского зарубежья не только в силу своего таланта и оригинального стиля, но и благодаря тому, что она создала в своей поэзии уникальный мир, собственную концепцию видения природы.

Для жизни и творчества Янковской огромное значение имели Дальний Восток и Корея. Она воспевала эти края как идиллические уголки, как некие райские места, в которых душа находит отдохновение и покой. Это обособленное пространство (далёкое от «культурного мира»), которое обозначается особыми приметами, позволяющие определить оппозицию «свой» / «чужой», неизменно предстающую в дальневосточных стихотворениях Янковской.

Одной из главных отличительных черт этого мира – его возвышенность:

На скале мы сидели вдвоём…
Впереди зеленели лишь горы…
И куда не глядели, кругом
Всё зелёное видели взоры («Посвящение Женевьеве») [8].

Другой пример представлен в стихотворении «Иллюзия»:

Ты стоишь на обрыве и смотришь с тоской,
Как заката пурпур угасает…
И как солнца лучи, там, за гранью морской,
На всю ночь в глубине утопают [8].

Нельзя не заметить, что настроение лирической героини может быть разным: в первом случае – оптимистическое, во втором – наполненное грустью и тоской, но всякий раз дальневосточный «райский уголок» предстаёт как место, с которого можно обозреть и окружающий мир, и заглянуть вглубь себя.

Неслучаен и образ обрыва, время от времени возникающий в поэзии Янковской. Он символизирует собой пограничность между двумя мирами, в котором живёт лирическая героиня. Она осознаёт, что не может пребывать в своём идиллическом пространстве вечно. И когда завершаются иллюзии, а на пороге её жизни возникает образ реального и чуждого мира, тогда и возникает ощущение «обрыва» в душе, совпадающего с реальным географическим объектом:

И стояла бы так ты до новой зари,
Мир иллюзий в себя поглощая.
Но с рассветным лучом погибают они,
Тем несбыточность нам подтверждая («Иллюзии») [8].

Специфика восприятия дальневосточного пространства состоит также в частом обращении к сумеречным и ночным мотивам:

Я лежу на камне среди пашни
Ночью звёздной… Шелестит ячмень.
И поют кузнечики бесстрашно…
Холодом щекочет у колен («Ночью») [8].

Лирическая героиня демонстрирует феноменальную обострённость чувств, которая подчёркивает её необычайно прочную связь с этой землёй. Здесь она проявляет поистине левитановское чувство ощущать «божественное нечто, разлитое повсюду», связь между предметами окружающего мира, покрытого ночными сумерками. Разница состоит лишь в том, что на его полотнах ночное таинство свершалось без участия человека, а в поэзии Янковской – при самом прямом участии.

Для героини это «божественное нечто» заключается в «бесстрашном пении кузнечиков», в особом «осеннем холоде», который для неё оказывается милее, чем весна в чуждом мире.

Характерно и цветовосприятие дальневосточного мира героиней Янковской. Она находит оригинальные эпитеты и образы для выражения своих чувств при восприятии Кореи. Например, в стихотворении «Ночью» возникает яркий образ осени, в цветовой палитре которой совмещены «дневные» и «ночные» цвета:

Осень рыже-синяя приходит,
Холод на рассветах и закатов рань…
Натянулись летние поводья.
Солнце зажимает золотую длань…

В этой картине удачно соединены впечатления, полученные в разное время суток, что значительно её обогащает. А далее автор расширяет пространство, обращаясь к образу любимой страны:

Звёзд паденья ярче и быстрее,
Контуры корявы и мрачны.
Осень темнокожая Кореи
Умопомрачительней Весны [8].

Активно используя приём олицетворения (образ Кореи здесь ассоциируется со смуглой девушкой-кореянкой), Янковская наделяет одухотворёнными чертами и свойствами окружающую природу и саму Корею, чтобы подчеркнуть свою связь с ней, умение чувствовать и понимать то, что скрыто от других.

Вместе с тем Корея может превращаться и в место, некомфортное для героини, приносящее боль и страдание. Это происходит в моменты ностальгии – чувства, наиболее часто находящего воплощение в эмигрантской поэзии.

Не нужно весенних мне почек,
Пускай здесь цветы не цвели.
Отдам всё за чёрный комочек
Оттаявшей русской земли… («Сожаление») [8].

Иногда эта проходит в поэзии Янковской имплицитно – как в стихотворении «Цикламены», в первой части которого героиня восхищается этими цветами, а во второй, находясь во власти ассоциаций, подспудно олицетворяет себя с ними:

И цветут бездомные,
Слыша плач кукушки («Цикламены») [8].

И в такие минуты вновь происходит отчуждение от Кореи, хотя их взаимное притяжение очень сильно. Это выражается не только теми богатейшими оттенка-

ми ощущений – цветовых, звуковых, зрительных, но и тактильными ощущениями. Очень часто встречается ситуация, когда героиня лежит под открытым небом – на земле, на камне, в палатке – и жадно впитывает в себя разнообразие этого любимого ею с первого взгляда мира:

В этой маленькой палатке
На полыни я лежу.
Запах пряный, томно-сладкий
Увяданья… Им дышу… («В палатке») [8].

Такие неоакмеистические тенденции (синтез символического и реалистического) были свойственны раннему творчеству поэтессы 1920-х годов. Следующее десятилетие ознаменовывается переменой стиля. Ярким тому свидетельством является стихотворение ««Понедельнику» (здесь имеется в виду название литературной группы, действующей в Шанхае):

Разрешите приветствовать тех, кого знаю,
Тех, кто помнит меня, кто в содружестве с Вами,
Кто к большому, бездушному телу Шанхая
Хочет яркую душу пришпилить на знамя! [8].

Приведённое четверостишие демонстрирует чеканный ритм и слог, необычность метафор, восходящих к футуристической эстетике. Очевидно, что в этом случае Янковская отдала дань В.В. Маяковскому и его поэтическим воззваниям.

Как воззвание можно расценить и данное стихотворение, поскольку целью его является не только Маяковский, но и вся русская литература Серебряного века в целом, которая оказалась оторванной от Родины:

Я с восторгом читаю отчёты собраний,
Я мечтаю о том, чтобы их процветанье
Завершилось бы «Цехом» шанхайских изданий –
Новой лептой поэзии русских в изгнанье [8].

Сохраняя манеру Маяковского, поэтесса упоминает уже акмеистов, обозначая тем самым тот художественный и эстетический уровень, на котором она хотела бы видеть эмигрантскую поэзию, и желание сохранять связи с русской литературной традицией.

Далее происходит поимённое обращение к участникам этой группы, в каждом из которых Янковская проявляет тонкое понимание их творчества и умение создать яркую и образную характеристику. По сути, это стихотворение можно назвать программным произведением поэтессы периода 1930-х годов.

Важно понимать, что она не только обитала в своём собственном мире, где переживала сложные чувства и богатства различных впечатлений, но ещё и чётко осознавала реальную ситуацию. Янковская точно уловила тенденции и закономерности литературного процесса, участником которого она являлась, и стремилась повлиять на него, сделать лучшее.

Надо отметить, что манера, которую Янковская применила в стихотворении «Понедельнику», не утвердилась далее в её поэзии. Очевидно, что это была тщательно продуманная цивилизация. Однако сохранилась тенденция к интертекстуальности. Например, в стихотворении «От одного костра» нельзя не ощутить отсылку к А.А. Блоку и его «Скифам». В нём Янковская переосмысливает свою личность в глубоком историческом контексте:

Кто мне раздвинул широкие скулы,
Бросил зигзаги из чёрных бровей?
В леность славянскую круто вогнулись
Злобность и скрытность восточных кровей [8].

Пытаясь разгадать тайну собственной личности, которая предстаёт перед читателем как сложный и противоречивый микрокосм, автор применяет приём ретроспекции, воссоздавая картины прошлого:

…Чувствую предка в себе, Чингисхана,
И устремляю в минувшее слух…
С ухом прокушенным конь иноходный
Мчится по Гоби душисто-сухой <…> [8].

Возникающий далее образ огня выступает в этой масштабной картине мира как символ объединения, способный собрать возле себя всех разбросанных по «степи» жизни поэтов, насильно разлучённых с Родиной. Отметим, что мотив объединения литераторов-эмигрантов являлся одним из основных в творчестве Янковской.

Отголосок этой идеи и образа костра звучит в стихотворении «Все мы – искры», хотя не столь эпично, а намного мягче и лиричнее. В нём очень личные впечатления, порождённые созерцанием летнего вечера, разгорающегося вдали костра, порхающих бабочек, перерастают в картину символическую:

… Все мы одинаковые дети –
Все мы искры из одной руки [8].

В период 1930-х годов появляются и стихотворения, в которых автор выражает своё творческое кредо. В данном случае можно назвать в качестве примера стихотворение «Мой ответ», которое послужило реакцией на выпад против Янковской:

Мне написали как-то раз, что я ворона,
А про Корею, что она
Моё высокое шершавое гнездо.
Мне написали, что стихи мои, как стоны <…> [8].

Не вступая в полемику и не пытаясь опровергнуть столь негативное, но очевидно несправедливое мнение, автор поясняет принцип своего стихотворчества: писать искренне и только о том, что знаешь, завершая свой ответ словами:

Я лучше буду каркать просто – по-вороньи,
С лягушкой по ночам стонать,
Весь мир – мне близкий, но односторонний,
Как хочется – в слова ковать!
К нему, как чувствую – любовь передавать! [8].

Мир, созданный Янковской, действительно уникален. Ей удалось передать в своих стихотворениях подлинную близость с ним. Животные же в этом мире играют далеко не последнюю роль. Героиня часто находится в окружении кузнечиков, за ней может по пятам следовать собака («Из прогулок»), а иногда пространство и вовсе вдруг теряет свою национальную идентичность и разрастается до библейских масштабов, которые героиня воспринимает как подобие ковчега, в котором она живёт рядом с друзьями-животными («Из прогулок»).

Показательно в этом отношении и стихотворение «Мои друзья», которое вызывает ассоциации с произведением К.Д. Бальмонта «Кто мне больше нравится». В нём поэт, оказавший значительное влияние на Янковскую, тоже рисует мир, в котором человек воспринимает животных как существ, равных себе. Эта же мысль заключается и в стихотворении Янковской:

Друзей доверчивее нет,
Чем этот мой зверинец…
Пожалуй, дам я в том обет?
Отрежьте мне мизинец! [8].

Глубокая искренность, пронизывающая строки Янковской, делает её поэзию ещё более художественно ценной. Эта искренность сохраняется и в стихотворениях 1940 – 1950-х годов. Этот период отличается тяготением к эпичности, философскому тону, попыткой решить вопросы, мучавших не одно поколение поэтов:

Глядите в море, в звёзды, в небо,
Послушайте лучи луны:
Там вечность совершает требу…
Всё остальное – только сны… («Вечность») [8].

Героиня Янковской, устами которой говорит автор, даёт пантеистическое обоснование жизни человека. Только в гармонии с природой, в чутком её слушании и понимании можно найти ответы на вечные вопросы. В ней спрятаны все тайны, и в то же время содержатся отгадки.

Этот период характеризуется также сильным личностным началом. В нём отразилась череда трагических событий, произошедших в жизни Янковской (самое тяжёлое из которых – потеря дочери), и её глубокие эмоциональные переживания в связи с ними. Поэтому в дальнейшем стихотворения Янковской теряют тот спокойно-философский тон и обретают надрыв, экспрессию. Истинным драматизмом наполнено стихотворение «Я брошенный за борт ненужный человек…», в котором героиня теряет привычную опору, и ей не могут помочь ни природа, ни Бог:

И данной жизни смысл неясен мне совсем –
И более, чем до ЕЁ рожденья…
Жесток – Ты Господи – жесток, суров и нем!
Не знаю я мотива искупленья! [8].

Таким образом, следует отметить, что поэзия В.Ю. Янковской очень своеобразна, так как в основе её лежит оригинальное мышление автора и восприятие окружающего мира. Если же говорить о том, какое место занимает поэтесса и её творчество в литературном процессе восточного русского зарубежья второй трети XX века, выскажем предположение о том, что оно определяется как одно из лидирующих.

Это объясняется, во-первых, самобытностью её поэзии; оригинальным насыщенным и образным языком, позволившим создать в своих произведениях уникальное концептуальное пространство Дальнего Востока, в котором доминирует одухотворённый образ природы, с которым постоянно взаимодействует лирическая героиня. Во-вторых, активным участием Янковской в литературном процессе и влиянии на него. В-третьих, в сохранении связей с русской литературой и её традициями. Вклад В.Ю. Янковской в развитие эмигрантской словесности ещё не оценён по достоинству, и это ещё предстоит сделать.

Библиографический список

1. Дубинина Н., Ципкан Ю. Об особенностях дальневосточной ветви российской эмиграции. Отечественная история. 1996; № 1: 70 – 84.
2. Лю Хао Поэзия русской эмиграции в Харбине: основные имена и тенденции. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2001.
3. Таскина Е. Далекие мосты. Неизвестный Харбин. Москва: Прометей. 1994: 147 – 157.
4. Челышев Е.П. Культурное наследие русской эмиграции. Литература русского зарубежья. Москва: Наследие, Наука, 1993.
5. Эфендиева Г.В. Художественное своеобразие женской лирики восточной ветви русской эмиграции. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: РГБ, 2007.

6. Перелешин В.Ф. Russian poetry and literary life in Harbin and Shanghai, 1930 – 1950: the memoirs of Valerij Perelešin. Ed. in Russ. a. with an introd. by Jan Paul Hinrichs. Amsterdam: Rodopi, 1987.
7. Крейд В.П. Все звёзды повидав чужие. Русская поэзия Китая: Антология. Составители В. Крейд и О. Бакич. Москва: Время, 2001.
8. Янковская В. По странам рассеяния. Стихотворения, проза. Владивосток: Альманах «Рубеж», 1993.
9. Фетисова Е.Э. О программных и латентных организациях неоакмеизма. Вестник Московского университета. 2016; № 5: 45 – 59.

References

1. Dubinina N., Cipkan Yu. Ob osobennostyah dal'nevostochnoj vetvi rossijskoj `emigracii. Otechestvennaya istoriya. 1996; № 1: 70 – 84.
2. Lyu Hao Po`eziya russkoj `emigracii v Harbine: osnovnye imena i tendencii. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
3. Taskina E. Dalekie mosty. Neizvestnyj Harbin. Moskva: Prometej. 1994: 147 – 157.
4. Chelyshev E.P. Kul'turnoe nasledie russkoj `emigracii. Literatura russkogo zarubezh'ya. Moskva: Nasledie, Nauka, 1993.
5. `Efendieva G.V. Hudozhestvennoe svoeobrazie zhenskoj liriki vostochnoj vetvi russkoj `emigracii. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: RGB, 2007.
6. Pereleshin V.F. Russian poetry and literary life in Harbin and Shanghai, 1930 – 1950: the memoirs of Valerij Perelešin. Ed. in Russ. a. with an introd. by Jan Paul Hinrichs. Amsterdam: Rodopi, 1987.
7. Krejd V.P. Vse zvezdy povidav chuzhie. Russkaya po`eziya Kitaya: Antologiya. Sostaviteli V. Krejd i O. Bakich. Moskva: Vremya, 2001.
8. Yankovskaya V. Po stranam rasseyaniya. Stihotvoreniya, proza. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 1993.
9. Fetisova E.`E. O programmnyh i latentnyh organizaciyah neoakmeizma. Vestnik Moskovskogo universiteta. 2016; № 5: 45 – 59.

Статья поступила в редакцию 22.02.21

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-451-453

Magomedov D.M., C*and. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
Kaliyaeva R.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Language Training of Public Administration Personnel of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaliyaeva-raissa2@mail.ru*
Ramazanova M.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: marina69@mail.ru*
Magomedov M.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF WORDS IN DAGESTAN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of word combinations in the Dagestan languages. The article analyzes, on the one hand, the internal forms of phrases, their structural and semantic organization in the compared languages, and on the other hand, the diversity of their behavior as part of more complex syntactic structures. The criteria of similarities and differences in the analysis of the models of word combinations in the Dagestan languages have been identified. It has been determined that a mutual relationship is found between the lexical and syntactic meanings of words in a word combination and the meaning of a whole word combination. The authors conclude that in Dagestan languages the infinite, participial, and masdar units are found.

Key words: **phrase, sentence, Dagestan languages, syntax, coordination, predicativity.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
Р.Г. Калияева, *канд. филол. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaliyaeva-raissa2@mail.ru*
М.Ш. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: marina69@mail.ru*
М.И. Магомедов*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, профессор, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сравнительному анализу словосочетаний в дагестанских языках. В статье проанализированы, с одной стороны, внутренние формы словосочетаний, их структурно-семантическая организация в сопоставляемых языках, а с другой стороны – разнообразие их поведения в составе более сложных синтаксических структур. Выявлены критерии сходств и различий при анализе моделей словосочетаний в дагестанских языках. Определено, что между лексическими и синтаксическими значениями слов в словосочетании и значением целого словосочетания обнаруживается взаимная связь. Авторы делают вывод о том, что в дагестанских языках инфинитные, причастные, масдарные и деепричастные словосочетания имеют следующие особенности: отсутствие признаков предикативности; по форме и по содержанию неадекватны предложениям; характеризуются грамматической оформленностью и семантической незаконченностью; обладают относительно закрепленным порядком слов; служат строительным материалом для построения предложения; не обнаруживают интонационной законченности; только в составе предложения выполняют коммуникативную функцию.

Ключевые слова: **словосочетание, предложение, дагестанские языки, синтаксис, координация, предикативность.**

Сопоставление близкородственных языков привлекало внимание лингвистов с давних пор. Некоторые ученые считают, что теоретическое сопоставление способствует глубокому исследованию всех языков.

Семантика и структура словосочетаний в дагестанских языках интересны отношении выяснения, каковы языковые средства выражения их значений в каждом из этих языков, как они реализуются в них при обозначении одного и того же семантического понятия. Это позволяет выявить как их одинаковые, так и специфические черты.

Установление лексико-синтаксической координации в составе словосочетаний дает возможность определить поле их лексических значений и выявить критерии объединения несколько различных синтаксических структур в общий тип [1 – 16].

Как известно, компоненты словосочетания имеют как связь друг с другом (внутренняя форма единицы), так и разные формы реализации словосочетания в контексте (внешняя форма единицы). Словосочетания передают определенное значение и служат для наименования действительности. Они представляют собой двух- или более компонентное единство, в котором каждый компонент играет определенную роль по отношению к другому (структурно-семантическое назначение) и согласно этому закреплен относительно другого компонента. Каждый компонент несет в себе часть значения словосочетания и форму, отнесённую в пределах данной синтаксической конструкции. В роли основного и зависимого компонентов выступают определённые части речи [12, с. 159].

Один из самых спорных вопросов в языкознании – это вопрос о том, возможна ли между компонентами словосочетания предикативная связь. Известно, что предложение основывается на предикации, которая обозначает высказывание, поэтому коммуникация является целью предложения. Словосочетание же не имеет такой цели. В этом плане словосочетание больше совпадает со словом, поскольку слово называет предметы, действия, качества и т.д. Таким образом, словосочетание в дагестанских языках является грамматическим единством не менее двух самостоятельных слов, лишенных всех основных свойств предложения.

До сих пор дискуссионными продолжают оставаться такие вопросы теории словосочетания, как вопрос об отношении словосочетания к предложению,

вопрос о словосочетании как самостоятельной синтаксической единицы, о сущности словосочетания как синтаксической единицы и его дифференциальных признаках и т.д.

В дагестанских языках четко не определен еще статус инфинитных словосочетаний, в которых ведущими, господствующими компонентами выступают инфинитные формы – причастия, деепричастия, масдары и инфинитивы. Исследователи дагестанских языков по-разному квалифицируют данные конструкции. Так, М.-С.Д. Саидов называет их «развернутыми членами предложения» [14, с. 151].

Исследователь синтаксиса лезгинского языка М.М. Гаджиев называет такую синтаксическую конструкцию «сложным предложением» [4, с. 7].

Г.Б. Муркелинский также считает, что в лакском языке «отглагольно-именные и причастно-деепричастные конструкции можно считать придаточными предложениями особого типа в том случае, если в составе отглагольное имя (масдар), причастие или деепричастие имеют свой субъект, отличный от субъекта сказуемого главного предложения, т.е. если эти конструкции в своем составе имеют особое подлежащее, отличное от подлежащего главного предложения» [13, с. 14].

Исследователи даргинского и табасаранского языков З.Г. Абдуллаев [2, с. 318 – 344], Б.Г.-К. Ханмагомедов [15, с. 103 – 106] рассматривают подобные синтаксические конструкции как осложненные (развернутые, распространенные) члены простого предложения.

По характеру смысловых отношений между компонентами в аварском языке различаются следующие словосочетания: объектные, определительные (атрибутивные) и обстоятельственные. Объектные отношения складываются между словами, которые обозначают действие и объект действия: *тIехь цIализе* – «читать книгу», *гIоштIоца къотIизе* – «резать топором».

Определительные отношения складываются между компонентами словосочетания, обозначающими предметы и их признаки: *багIараб байрахъ* – «красное знамя», *гъваридаб хIор* – «глубокое озеро» и т.д.

Обстоятельственные отношения возникают при выражении зависимым словом различных обстоятельственных значений: *рохьове ине* – «идти в лес», *къаси вачIине* – «вечером прийти» [3, с. 132].

Словосочетания в даргинском языке по характеру смысловых отношений между компонентами также делятся на следующие виды: объектные определительные (атрибутивные) и обстоятельственные.

Объектные отношения складываются между компонентами словосочетания, которые обозначают действие и объект действия: хабар бурес – «рассказать сказку», кьацI берцIес – «испечь хлеб», макьала белкIес – «написать рассказ», бардаличил дурдес – «расколоть топором».

Определительные (атрибутивные) отношения наблюдаются между словами, которые обозначают предметы и их признаки: узуси хъубзара – «работающий крестьянин», ванаси берхIи – «тёплое солнце», халаси анхъ – «большой сад».

Обстоятельственные отношения складываются при выражении зависимым словом различных обстоятельственных значений: *жявли айзес* – «рано встать», *бархIехъ дуравхъес* – «выйти вечером», *хъули чарухъес* – «вернуться домой» [1, с. 209].

Компоненты свободных словосочетаний в даргинском языке употребляются в прямом значении и свободно сочетаются с другими словами: кьацIли укес – «кушать хлеб», малхIямли гъайикIес – «ласково говорить», ункъли узес – «хорошо работать».

В связанных словосочетаниях один из компонентов или все компоненты имеют ограниченную сочетаемость. Они используются в языке в готовом виде и имеют устойчивое значение, строго определенный лексический состав и употребляются как самостоятельные устойчивые фразы: хъя барес – «поклясться», имкан бакIес – «иметь возможность», салам бедес – «приветствовать». Такие сочетания называются фразеологизмами [9, с. 14].

В лакском языке именное словосочетание состоит из определяемого имени существительного и его определений: «Зурул чанналу, цIияллай микку-тикку лухIисса къаралтивну чIалай бия ***чаклий дарцIусса цаймигу шяраваллил хъами***» (Н.Х.). – «Под светом луны, черными силуэтами здесь и там на крышах были видны и **другие сельские женщины, стоявшие на молитве**». При этом определяемое имя занимает конечную позицию в словосочетании: Расуллул къатри (не: къатри Расуллул) – «дом Расула», гьарца кьини (не: кьини гьарца) – «каждый день», щюллисса мурхь (не: мурхь щюллисса) – «зеленое дерево».

Как отмечает К.И. Казенин, «определения при выраженном имени существительном не изменяются по падежам вне зависимости от того, могут ли они изменяться по падежам в его отсутствие. Например, определение зунтталми – «горские» (букв.: «гор») в отсутствие существительного изменяемо по падежам: им. пад. зунттал***ми***; эрг. пад. зунттал***миннал***; дат. пад. зунттал***миннан*** и т.д., однако при имени оно неизменно принимает форму зунтталми» [7, с. 78].

В лезгинском языке сочинительные словосочетания состоят из компонентов, обладающих одной и той же морфологической формой, выполняющих в предложении одну и ту же функцию и соединенных между собою сочинительной связью. Например: «***Гужлу, гьяркьуь*** тир къуьнер, ***ацукьун, къарагъун*** уьткквем» (А.Ф.). – «Могучи, широки плечи, движения мощны».

В лезгинском языке между компонентами сочинительных словосочетаний возможны также смысловые отношения: а) разделительные: *я ич, я чуьхвер* – «или яблоко, или груша», *я вах, я стха* – «или сестра, или брат»; б) противительные: «*Гафар зурба, серфе ужуз*» (С.С.). – «Слова большие, дела пустые»; «*Юкъуз къавал, йифиз кьвалак*» (С.С.). – «Днем на крыше, ночью под скалой»; в) сопоставительно-противительные: «*Са къимет жеч атIласни хун*» (С.С.). – «Не могут быть по одной цене атлас и бязь»; г) пояснительные: *емишар, яни ичер, чуьхверар* – «фрукты, т.е. яблоки и груши», *аялар, яни рушни гада* – «дети, т.е. девочка и мальчик» [5, с. 138].

Компоненты словосочетаний соединяются между собою также примыканием, например: кьадарсуз кIевиз – «очень сильно», рикIивай рахун – «говорить искренне», кIевиз гьараун – «громко кричать».

В табасаранском языке сочинительная связь проявляется обычно при однородных членах предложения, соединяемых интонацией перечисления, а также соединительными союзами: «*Аминатна Шингъар гьяятдиз удучIву*» (М.Ш.). – «Аминат и Шингъар спустились во двор». *Завар, жилар, гьюлер, дагълар ихь илимдиз табигъ духьна* (Б.Р.). – «Небеса, недра, моря, горы покорились нашей науке» [6, с. 241].

Некоторые бессоюзные сочинительные соединения в табасаранском языке часто превращаются в сложные слова типа гъягьюб-гъюб – «движение» (букв.: «уход-приход»), баяр-шубар – «дети» (букв.: «мальчики-девочки»), абйир-бабар – «родители» (букв.: «отцы-матери»), укIар-кьалар – «растения» (букв.: «травы-стебли»). В подобных сочетаниях первая часть теряет способность изменяться по падежам, например: баяр-шубарин (родит. пад.), баяр-шубар (им. пад.), баяр-шубари (эрг. пад.).

В аварском языке причастие может выступать в качестве финитной формы. Такие примеры особенно часто встречаются в произведениях устного народного творчества [11, с. 14]. Причастие, образованное от соответствующих глагольных форм, может выражать длительное, понудительное и многократное действие. Например: а) нуцIида кIутI-кIутIара***в*** чи – «человек, постучавший (многократная форма) в дверь» б) инсуца дида цIализабура***б*** тIехь – «книга, которую отец заставил прочесть (понудительная форма) меня»; в) хъвадаруле***в*** гьалмагъ – «пишущий (длительная форма) друг». Классные показатели инфинитных форм в аварском языке служат для выражения субъектно-объектных отношений. При отглагольной форме непереходной семантики глагол-сказуемое координируется с субъектом действия, например: ***в***екеруле***в*** вас – «бегающий мальчик», ***й***ачIара***й*** яс – «пришедшая девочка». При отглагольной форме переходной же семантики глагол-сказуемое координируется с объектом действия, например: васас ***б***осара***б*** тIехь – «мальчиком купленная книга», кIодоца ***б***ицара***б*** маргъу – букв.: «бабушкой рассказанная сказка» [10, с. 388].

Классно-числовые показатели инфинитных формах могут находиться: 1) в препозиции (***в***-охизе – «смеяться», ***б***-осарав – «купивший», ***в***-екеруларо – «бегая», ***в***-акъи – «голодание»); 2) в интерпозиции (жу-***в***-азе – «вмешиваться, вмешаться в чьи-либо дела», гьа-***б***-ураб – «сделанный», тIо-***в***-итIуларо – «провожая кого-либо», кIи-***б***-икI-и – «качание»); 3) в постпозиции – только в причастных формах (ккура-***б*** – «пойманный», цIалуле-***в*** – «читающий», кIалъале-***в*** – «разговаривающий» и т.д.).

При отсутствии в инфинитных словосочетаниях классно-числовых показателей субъектно-объектные отношения регулируются на базе семантической связи. Например: тIехь цIализе – «читать книгу», кагъат хъвазе – «писать письмо», хIалтIи гьаби – букв.: «работу делание» и т.д.

Кроме того, для выражения синтаксических связей компонентов словосочетания большое значение имеют также послелоги [8, с. 379]. В аварском языке представлена развитая система послелогов, которые служат для придачи падежным формам имен различных оттенков значений и конкретизации значения того или другого имени, например: ватIаналъе гIоло рухI кьезе – «отдать жизнь за Родину», рукъалда нахъа бугеб ах – «сад, находящийся сзади дома» и т.д. В данных словосочетаниях слова гIоло «для, ради, за» и нахъа – «сзади» и являются послелогами.

Порядок слов также имеет большое значение при выражении синтаксических отношений в инфинитных словосочетаниях. В атрибутивных словосочетаниях аварского языка, как и в других дагестанских языках, определение всегда предшествует определяемому: босараб горде – «купленная рубашка», багIараб гIеч – «красное яблоко», боржунеб цIум – «летящий орел» и т.д. Как видим из примеров, определение всегда занимает препозитивное положение по отношению к определяемому слову.

Необходимо отметить, что в дагестанских языках глагольные словосочетания составляют наиболее многочисленную группу, имеющую богатые оттенки значений. Связи и отношения глагола с другими словами исключительно многообразны. Разнообразны также синтаксические возможности глагола в предложении.

Таким образом, можно заключить, что в дагестанских языках инфинитные, причастные, масдарные и деепричастные словосочетания имеют следующие особенности: 1) не имеют признаков предикативности; 2) по форме и по содержанию не адекватны предложениям; 3) характеризуются грамматической оформленностью и семантической незаконченностью; 4) обладают относительно

закрепленные порядком слов; 5) служат строительным материалом для построения предложения; 6) не обнаруживают интонационной законченности; 7) только в составе предложения выполняют коммуникативную функцию.

Принятые сокращения
А.Ф. – Алибек Фатахов
Б.Р. – Багир Раджабов
М.Ш. – Манаф Шамхалов
Н.Х. – Надир Хачалаев
Р.Х. – Расул Гамзатов
С.С. – Сулейман Стальский
Ф.А. – Фазу Алиева

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. Современный даргинский язык. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2014.
2. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва, 1971.
3. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. Современный аварский язык. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2012.
4. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского языка. Простое предложение. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954; Ч. 1.
5. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. Грамматика современного лезгинского языка. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2008.
6. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2012.
7. Казенин К.И. Синтаксис современного лакского языка. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
8. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Рамазанова М.Ш. Превербно-послеложные конструкции в аварском языке. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 3 (76): 377 – 380.
9. Магомедов Д.М. Структура соматических фразеологических единиц в аварском языке. Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2016; Т. 28, № 6: 10 – 16.
10. Магомедов Д.М. Структурные типы инфинитных словосочетаний в дагестанских языках. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 1 (74): 386 – 389.
11. Магомедов М.И. Категориальная характеристика инфинитных словосочетаний в аварском языке. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1992.
12. Магомедов М.И. Функциональная характеристика глагольных словосочетаний в аварском языке. Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках. Черкесск, 1989: 156 – 160.
13. Муркелинский Г.Б. О причастных, деепричастных и масдарных конструкциях в дагестанских языках. Ученые записки ИИЯЛ. Махачкала, 1964; Т. XII: 3 – 16.
14. Саидов М.-С.Д. Развернутые члены предложения в аварском языке. *Языки Дагестана*. Махачкала, 1954; Выпуск II: 84 – 151.
15. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Очерки по синтаксису табасаранского языка*. Махачкала, 1970.
16. Магомедов Д.М., Магомедова Х.М., Зербалиева Н.Ф., Раджабова Г.С. Простое осложненное предложение в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 356 – 358.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. Sovremennyj darginskij yazyk. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2014.
2. Abdullaev Z.G. Ochepki po cintakcicu dapginckogo yazyka. Moskva, 1971.
3. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. Sovremennyj avarskij yazyk. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2012.
4. Gadzhiev M.M. Sintaksis lezginskogo yazyka. Prostoe predlozhenie. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954; Ch. 1.
5. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2008.
6. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. Sovremennyj tabasaranskij yazyk. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2012.
7. Kazenin K.I. Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
8. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Ramazanova M.Sh. Preverbno-poslelozhnye konstrukcii v avarskom yazyke. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019; № 3 (76): 377 – 380.
9. Magomedov D.M. Struktura somaticheskih frazeologicheskih edinic v avarskom yazyke. Vestnik Kalmyckogo instituta gumanitarnyh issledovanij RAN. 2016; T. 28, № 6: 10 – 16.
10. Magomedov D.M. Strukturnye tipy infinitnyh slovosochetanij v dagestanskih yazykah. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019; № 1 (74): 386 – 389.
11. Magomedov M.I. Kategopial'naya xapaktepictika infinitnyx clovocochetanij v avapckom yazyke. Avtopeferat diccertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
12. Magomedov M.I. Funkcional'naya xapaktepictika glagol'nyx clovocochetanij v avapckom yazyke. Otglagol'nye obpazovaniya v ibepijcko-kavkazckix yazykax. Chepkecck, 1989: 156 – 160.
13. Mupkelinckij G.B. O ppichactnyx, deeppichactnyx i macdapnyx konctpukciyax v dagectanckix yazykax. Uchenye zapicki IIYaL. Maxachkala, 1964; T. XII: 3 – 16.
14. Caidov M.-C.D. Pazvepnutye chleny ppedlozheniya v avapckom yazyke. Yazyki Dagectana. Maxachkala, 1954; Vypusk II: 84 – 151.
15. Xanmagomedov B.G.-K. Ochepki po cintakcicu tabacapanckogo yazyka. Maxachkala, 1970.
16. Magomedov D.M., Magomedova H.M., Zerbalieva N.F., Radzhabova G.S. Prostoe oslozhnennoe predlozhenie v dagestanskih yazykah. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020; № 4 (83): 356 – 358.

Статья поступила в редакцию 16.02.21

УДК 398.838 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-453-456

***Dzhambekov O.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Chechen Philology Institute of Philology, History and Law, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Sharani-999@mail.ru*
***Rasumov V.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: vakha66@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE POETICAL FEATURES OF THE CHECHEN FOLK LOVE SONGS. The paper analyzes the Chechen folk love lyrics. The relevance of the topic is due to the little research of this most interesting layer of folk poetry. To a certain extent, love songs convey the emotional mood, the psychological state of the lyric heroine. They often refer to natural phenomena, in a poetic way, to the beloved, parents, most of them, to the mother, etc. The phenomena and facts of the life of Chechens displayed in the songs of this cycle, as well as various experiences associated with them, are due to their genesis, the peculiarities of the everyday and social life of people during this period, and the nature of their worldview. Chechen folk love songs, being the treasury of musical and poetic culture, occupy a special place in the artistic creativity of the people.

Key words: **Chechen folklore, love songs, lyrical heroine, monologue songs, Chechen folk lyrics, Chechen adats.**

***О.А. Джамбеков**, д-р филол. наук, проф., Институт филологии, истории и права Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: Sharani-999@mail.ru*
***В.Ш. Расумов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: vakha66@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПОЭТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ЛЮБОВНЫХ ПЕСЕН

В статье анализируется чеченская народная любовная лирика. Актуальность темы обусловлена, прежде всего, малоисследованностью этого наиболее интересного пласта народной поэзии. В определённой степени в любовных песнях передаётся эмоциональное настроение, психологическое состояние лирической героини. В них часты обращения к явлениям природы, поэтическим образам, возлюбленному, родителям, большей частью к матери и т.д. Ото-

бражаемые в песнях этого цикла явления и факты быта чеченцев, а также связанные с ними различные переживания обусловлены их генезисом, особенностями бытовой и общественной жизни людей в этот период, характером их мировоззрения. Чеченские народные любовные песни, являясь сокровищницей музыкально-поэтической культуры, занимают особое место в художественном творчестве народа.

Ключевые слова: **чеченский фольклор, любовные песни, лирическая героиня, песни-монологи, чеченская народная лирика, чеченские адаты.**

Песенная культура чеченцев в прошлом охватывала все слои их общественного обустройства. Исследования показывают, что среди прочих наибольшее распространение получили любовные песни. В этом цикле, как в героическом эпосе илли, широко отражается история и духовная жизнь народа. Классификация лирических песен указывает на наличие значительного количества тематических групп: это, прежде всего, социально-политические, социально-бытовые, любовные, шуточные, сатирические, танцевальные песни, а также лирические причитания.

Тематика любовных песен по своей эмоциональной направленности весьма разнообразна – от бескорыстной любви, неразделённых чувств, верности и преданности до проблем социального неравенства. Лирические песни в основном исполнялись молодыми девушками, поэтому в чеченской фольклористике они называются «девичьими лирическими песнями» («мехкарийн эшарш») [1, с. 30].

Неразрывно связанные с нравами и социальным бытом горцев, чеченские народные любовные песни отражают художественные вкусы народа. На характер взаимоотношений молодых людей огромное влияние оказывали патриархальные устои, мешавшие им самим решать свою судьбу. Но, несмотря на это, в любовных песнях заметна чистота и возвышенность любовных переживаний юношей и девушек, идеализация возлюбленной или возлюбленного. В то же время многие чеченские народные любовные песни трагичны по содержанию.

В прошлом чеченские адаты строго регламентировали время и место встречи молодых. Их свидания допускались только прилюдно, в специально отведённых местах: у сельского родника («шовданан йист»), на вечеринках («синкъерам»), в местах проведения сельских мероприятий, при оказании взаимопомощи («белхи»). Наш информатор, житель сел. Лаха-Варанда Шатойского района ЧР), Салман Бачаев отмечал, что во время подобных свиданий у родника юноша и девушка должны были остерегаться даже тени деревьев, стоявших у родника, чтобы не допустить всякого рода пересудов («эладитанаш») «злых языков».

В таких песнях девушка-горянка описывается в традиционных чертах:

Пиллакхе дика ериг,
Тодакхан санна, яьIна ю хьан;
Бедан санна, болар дериг,
Шуьран санна, бос бу хьан.

[Записано 12.04.2013 г. со слов жительницы сел. Чечен-аул Грозненского района Чеченской Республики Сациты Мукаевой (1944 г. рожд.)].

Благородно воспитанная,
Шея у тебя, как у дрофы;
Походку утиную имеющая,
Цвет лица молочный у тебя.

О том, что в чеченской народной лирике девушки-горянки наделялись замечательными внешними и внутренними качествами, отмечал ещё в XIX веке в своей работе «Кое-что о словесных произведениях горцев» знаток чеченской словесности П.К. Услар [2, с. 9].

Необычайно поэтично описывается красота и стройный стан девушки, идущей по воду в чеченских героических песнях илли, подчеркивая тем самым характерный момент из её жизни:

Ва сарахь суьйренца, бузучу малхаца,
Цу цIестан кIудалца, цу йоьзан чамица,
Тулка йиллал ва дари хьайн дегIа дерзийна,
Бере кечваллал цIен деши хьайн некхе дерзийна,
Цу хIурдан ва махо езадари ловзадеш,
Бай тIехь гIезо ва санна, кура яьIна сеттаеш,
Баттал екхаелла, малхал елаелла,
Воккхачун некъ буьтуш, хазачу гIиллакхца,
Хи тIе яха хьо яьлча, хIай, ненан хаза йоI,
Къонаниг юьхь гучу даима вуьйлуш… [3, с. 337].

Вечерним вечерком, с заходом солнца,
С медным кувшином, с ковшиком из жёлтой меди,
Украсив своё тело шелком,
Которого лавку хватило бы открыть,
Украсив свою грудь красным золотом
Которого так много, что можно им джигита вырядить,
На морском ветру шелка дорогие развевая,
Словно лебедь на лугу, гордую шею выгибая,
Светлее луны, веселее солнца,
Старейшинам благородно дорогу уступая,
Когда ты идёшь по воду, матери красивая дочь,
Молодой всегда стремится туда,
Где видно твоё лицо…

В некоторых горных районах Чечни и поныне адаты не поощряют называть влюблённым друг друга по имени. Это своеобразное табу затем должно перейти и в семейную жизнь. Настоящее имя лирического героя, таким образом, становится символом, указывающим на характерные качества, по которым можно было догадаться, о ком идёт речь. Это было своеобразным средством усиления психологического настроя песни. Отсюда становится понятным, почему девушка-горянка в своих песнях называла возлюбленного то «птенцом», то «соколом». Например:

Ас дехар до, йина нана,
Со кхойкху хьоь, йина нана,
Со лойла хьан, йина нана,
Со цу кIорнех йоккхург елахь.

[Записано 20.05.2019 г. со слов жительницы сел. Бетти-Мохк Ножай-Юртовского района Чеченской Республики Вадудовой Малики (1956 г.р.)].

Я прошу тебя, родившая меня нана,
Я зову тебя, родившая меня нана,
Да умри я вместо тебя, родившая меня нана,
Если разлучишь меня с птенчиком.

В чеченской любовной лирике наиболее распространена форма монолога, так как такая композиция помогает лирической героини в полной мере выразить своё душевное состояние.

К примеру:

«IаьржаIа, кIайн» ву, боху, наха…
Суна-м хьо юьхь кIайн йолуш хета;
«Лекха, лоху» ву, боху, наха…
Суна-м хьо лекха хета;
Тайп-тайпана дуьйцу наха.
Суна-м хьо сайн сил дукхавеза!

[Записано 12.14.2013 г. со слов жительницы сел. Чечен-аул Грозненского района Чеченской Республики Мукаевой Сациты (1944 г.р.)].

«Белый, черный» – люди, говорят...
Белолицым ты кажешься мне;
«Высокий, низкий» – люди, говорят…
Ты мне кажешься рослым;
Много разного, говорят, люди…
Я тебя люблю больше своей души!

Чеченские народные песни-монологи могут быть построены и в вопросной форме, которые чаще используют, когда речь идёт о безответной любви: «Не я ли была твоим утром, не я ли была твоим вечером?» («*Со яцара хьан IуьйрIе, со яцара хьан суьйре?*» [4, с. 406], – вопрошает лирическая героиня и не может найти ответ на вопрос, почему он её разлюбил, ведь она была для него и «ранним утром», и «вечерним закатом»…

Как отмечает исследователь карачаево-балкарской народной лирики Х.Х. Малкондуев, «песня-монолог помогает раскрыть тонкие переживания души, достигая необыкновенной силы» [5, с. 203 – 204].

В чеченской любовной поэзии лирическая героиня часто передаёт своё внутреннее состояние, обращаясь к миру природы – свидетелю её горя:

Хьуна-м хала дацара, шал-шийла шовда,
Ха хорций, доьду хьо дог лаьттачу кхача;
Хьуна-м хала дацара, тIам IаьржаIа олхазар,
ТIам тухий, доьду хьо дог лаьттачу кхача.

[Записано 20.05.2019 г. со слов жительницы сел. Бетти-Мохк Ножай-Юртовского района Чеченской Республики Вадудовой Малики (1956 г.р.)].

Тебе не так тяжко, о, холоднее льда родник,
Переливаясь, течёшь ты, куда сердце лежит;
Тебе не так тяжко, о, птица с чёрным крылом,
Взмахнув крылом, летишь ты, куда сердце пожелает.

Девушка-горянка в чеченских лирических песнях доверяет свои сокровенные чувства только матери:

ДIо сийна Терк гой хьуна, мама,
ТулгIеш етташ, чехка догIуш,
И сийна Терк ду хьуна, мама,
Сан бIаьргех доладелларг.

[Записано 12.14.2013 г. со слов жительницы сел. Чечен-аул Грозненского района Чеченской Республики Мукаевой Сациты (1944 г.р.)].

Вон синий Терек видишь ли ты, мама,
Волнами набегая, быстро текущий,
Этот синий Терек, мама,
Начался со слёз моих глаз.

На наш взгляд, использование обращений в песнях-монологах к матери, возлюбленному, явлениям природы, прежде всего, обусловлено жанровыми особенностями любовной поэзии.

В следующей песне девушка-горянка так описывает сердцу любимого к'анта:

Басана хаза долуш,
Деғlана лекхи долуш,
Лечан кlорниду сан юьртахь, мама,
Сайн са дуьтуш, дуьтур доцуш [6, с. 125].

Цветом – красивый,
Ростом – высокий,
Птенец соколиный у меня в селе, мама,
С душой расстанусь,
Но не оставлю его.

Здесь лирическая героиня предстаёт перед нами «полной собственного достоинства, готовой постоять за своё личное счастье» [там же, с. 125]. Из дальнейшего диалога становится ясно, что девушка настойчиво просит мать не выдавать её за нелюбимого. У неё в родном селе есть «милый птенец», который знает, «когда разбито её сердце, когда печальны её мысли». И она желает жить с любимым даже «на голых камнях».

В следующей песне лирическая героиня, хотя это и не характерно, обращается к отцу и брату с просьбой не лишать её счастья:

Ма чехаехьа со, сан дика дада,
Ма дохадехьа сан жима дог,
Мел хала дуьйцу-кх деғlах садалар,
Иштта хала ду-кх везачух къаста.
Ма чехаехьа со, сан дика ваша,
Ма хьежахьа сьога мостагlче санна,
Со еллачу кхочийла хьо, сан дика ваша,
Со сайна везачух ахь йоккхун елахь.

[Записано 20.05.2019 г. со слов жительницы сел. Бетти-Мохк Ножай-Юртовского района Чеченской Республики Вадудовой Малики (1956 г.рожд.)].

Не ругай меня, мой хороший отец,
Не разбивай моё маленькое сердце,
Говорят, очень трудно расстаётся душа с телом,
Также трудно с любимым расставаться.
Не ругай меня, мой хороший брат,
Не смотри на меня, как на врага,
Попади ты на мои похороны, мой хороший брат,
Если ты разлучишь меня с любимым.

По канонам свадебного обряда невеста не должна была сама проявлять активности. Она только подчинялась чужой воле, творимому над ней «насилию». Особенно ярко это проявляется в песнях-причитаниях. Девушка уговаривает мать, чтобы она не вмешивалась в её личную жизнь. Для неё была бы милее смерть, чем предстоящее замужество за нелюбимого. Исторические корни такого изображения замужества очевидны. Тем не менее, гипертрофия ощущения насилия и безусловного подчинения насилию, которое невеста демонстрирует в своих плачах, имеет явно ритуальный характер. Невеста как бы обязана играть подчеркнуто пассивную роль, изображать объект насилия. Против воли её выдают замуж, под принуждением она покидает родительский дом…

В следующей песне так описывает лирическая героиня своего возлюбленного:

Лекхачу ломал и лекха ву хьуна,
Маттана говза и ву хьуна,
Беттан басахь и ву хьуна,
Маьлхан басахь и ву хьуна.
Цунах яьлча, йина нана,
Аса дуьтур ду хьуна маьлхан дуьне [5, с. 421].

Он выше самой высокой горы,
Язык у него искусный (сладкий),
Лицо у него отливается лунным светом,
Лицо у него ярче солнечного свет...
Если придётся расстаться с ним, нана,
Я оставлю этот солнечный свет.

Одной из самых трудных преград, стоявших перед любящими молодыми людьми, являлось социальное неравенство. Симпатии девушки всегда были на стороне бедного, но мужественного молодца.

Суна-м хьо везара, тхан дена ца веза-кх,
Хьан юххера чоь цlастах юьзина ца хиларна,
Суна-м хьо везара, нанна ца веза-кх,
Хьан духар беркъа хиларна,
Суна-м хьо везара, вежаршна ца веза-кх.
Хьан тайла доккха ца хиларна [там же, с. 417].

Я-то люблю тебя, но отец не любит
Оттого, что у тебя дом не полон меди;
Я-то люблю тебя, но мать не любит
Оттого, что ты бедно одет;
Я-то люблю тебя, но братья недолюбливают
Оттого, что тайп твой не родовит.

С одной стороны, родители упрекают девушку в том, что её любимый беден, с другой стороны, в том, что он представитель малочисленного рода. В другом варианте этой песни девушка образно отвечает родителям: «Разве не оборванным выглядит птенец сокола в гнезде? Когда же он оперится и взлетает, то кто может сравниться с ним?», она не разделяет взглядов родителей, отстаивает своё право на чистую, целомудренную любовь к благородному бедняку.

Девушкам-горянкам народная эстетика «разрешала» (прилюдно) высказывать свои сокровенные чувства. Например:

Яха-м ехар ю,
Яхаза ца йолуш,
Лела-м лелар ю,
Леланза ца йолуш,
Дера, нах, лелар яц,
И кlорни дицдина-м.

[Записано 12.14.2013 г. со слов жительницы сел. Чечен-аул Грозненского района Чеченской Республики Мукаевой Сациты (1944 г. рожд.)].

Жить-то я буду –
Жизнью невольной,
Ходить-то я буду –
Шагом тяжёлым.
Но не буду я, люди, ходить,
Любимого птенца забыв…

Песня «*Вай, суна хьо вевзичхьана*…» воссоздает печаль-тоску девушки-горянки в чужой семье. По своему содержанию песня напоминает причитание, обращенное к нелюбимому мужу:

Вай, суна хьо вевзичхьана,
Вай, хьуна со евзичхьана,
Вайшиъ даха хиъчахьана,
Со ца ели йоьлхучура.

[Записано 20.05.2019 г. со слов жительницы сел. Бетти-Мохк Ножай-Юртовского района Чеченской Республики Вадудовой Малики (1956 г. рожд.)].

Ой, с тех пор как я тебя узнала,
Ой, с тех пор как ты меня узнал,
С тех пор как мы начали жить вместе,
Я не перестаю плакать.

Песня вызывает у слушателей горькое сочувствие к судьбе девушки-горянки в новой семье.

Лирическая песня от других жанров отличается подчеркнутой эмоциональностью, особыми интонациями, эмоционально-чувственно окрашенной лексикой.

«Неразрывно связанная с исторической судьбой народа, любовная песня все время сопутствовала ему, отображая его обычаи, моральный и духовный мир, черты национального характера и менталитета. В отличие от других жанров фольклора, любовная поэзия стоит ближе к жизни и быту народа» [7, с. 24]. Кроме того, любовная лирика имеет большое идейно-эстетическое, воспитательное и познавательное значение.

Наш полевой материал подтверждает, что любовные песни не противоречат народным традициям чеченского народа. Этим и объясняется необыкновенная живучесть и востребованность любовной поэзии и в настоящие дни.

Библиографический список

1. Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. Устное поэтическое творчество чечено-ингушского народа. *Очерк истории чечено-ингушской литературы*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1963.
2. Услар П.К. Кое-что о словесных произведениях горцев. *Сборник сведений о кавказских горцах*. Тифлис, 1868; Выпуск I: 9.
3. Дикаев М.Д. Земля, на которой жили мои деды. *Духовное наследие народов Чеченской Республики*. Грозный: ФГУП «ИПК «Грозненский рабочий», 2012; Т. III, Выпуск 2.
4. Джамбеков О.А., Джамбекова Т.Б. *Чеченское устное народное творчество*. Учебное пособие: в 2 ч. Махачкала: Алеф, 2012: Ч. 2: 419 – 427.
5. Малкондуев Х.Х. Поэтика карачаево-балкарской народной лирики XVI – XIX вв. Нальчик: Издательский центр «Эль-фа», 2000.
6. Джамбеков О.А. Чечено-ингушские народные песни в переводе на русский язык. *Русская художественная культура и вопросы духовного наследия чеченцев и ингушей*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1982.
7. Хакимьянова А.М. *Башкирские народные лирические песни: поэтическое своеобразие жанра*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2014.

References

1. Mal'sagov D.D., Oshaev H.D. Ustnoe po`eticheskoe tvorchestvo checheno-ingushskogo naroda. Ocherk istorii checheno-ingushskoj literatury. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1963.
2. Uslar P.K. Koe-chto o slovesnyh proizvedeniyah gorcev. Sbornik svedenij o kavkazskih gorcah. Tiflis, 1868; Vypusk I: 9.
3. Dikaev M.D. Zemlya, na kotoroj zhili moi dedy. Duhovnoe nasledie narodov Chechenskoj Respubliki. Groznyj: FGUP «IPK «Groznenskij rabochij», 2012; T. III, Vypusk 2.
4. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T.B. Chechenskoe ustnoe narodnoe tvorchestvo. Uchebnoe posobie: v 2 ch. Mahachkala: Alef, 2012: Ch. 2: 419 – 427.
5. Malkonduev H.H. Po`etika karachaevo-balkarskoj narodnoj liriki XVI – XIX vv. Nal'chik: Izdatel'skij centr «`El'-fa», 2000.
6. Dzhambekov O.A. Checheno-ingushskie narodnye pesni v perevode na russkij yazyk. Russkaya hudozhestvennaya kul'tura i voprosy duhovnogo naslediya chechencev i ingushej. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1982.
7. Hakim'yanova A.M. Bashkirskie narodnye liricheskie pesni: po`eticheskoe svoeobrazie zhanra. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2014.

Статья поступила в редакцию 24.02.21

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-456-459

Sergeeva N.V., *senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: s_nadezhdac@mail.ru*
Turetskova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: swabra@rambler.ru*

THE MEANS OF PERCEPTIVITY EXPRESSION IN THE TEXTS OF REPORTAGES REVISED (ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH). The paper considers reportage texts in English from the angle of the functional-semantic field of perceptivity, which is the object of the research. The functional-semantic field of perceptivity (FSPP) consists of 5 microfields: MP of visual perception, MP of auditory perception, MP of olfactory perception, MP of tactile perception, MP of gustatory perception. Within the framework of this article, the existing types of reportages are presented, the analysis of the texts of reports in English is carried out in order to distribute the language units within the FSPP. In the course of the work, it is found that the linguistic units of the reportage texts are in most cases concentrated in the MP of visual and auditory perception. In this regard, the researchers assume that the structure of the FSPP for reportage texts may change in the direction of reducing the number of microfields. Further analysis will allow to systematize multi-level language units and group them in the nuclear, near-nuclear and peripheral zones of the FSPP according to the degree of perceptual function.

Key words: **perception, functional-semantic field, perceptivity, field core, peripheral zone, synchronic aspect, language units, event reportage, analytical (problem) reportage, cognitive-thematic reportage.**

Н.В. Сергеева, *ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: s_nadezhdac@mail.ru*
И.В. Турецкова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: swabra@rambler.ru*

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ПЕРЕДАЧИ ПЕРЦЕПТИВНОСТИ В ТЕКСТАХ РЕПОРТАЖЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В работе рассмотрены тексты репортажей на английском языке сквозь призму функционально-семантического поля перцептивности, которое является объектом нашего исследования. Функционально-семантическое поле перцептивности (ФСПП) состоит из 5 микрополей: МП зрительного восприятия, МП слухового восприятия, МП обоняния, МП тактильного восприятия, МП вкусового восприятия. В рамках данной статьи представлены существующие виды репортажей, проведен анализ текстов репортажей на английском языке с целью распределения языковых средств внутри ФСПП. В процессе работы установлено, что языковые единицы текстов репортажей в большинстве случаев сконцентрированы в МП зрительного и слухового восприятия. В связи с этим предполагаем, что структура ФСПП для текстов репортажей может измениться в сторону сокращения числа микрополей. Дальнейший анализ позволит систематизировать разноуровневые языковые единицы и сгруппировать их в ядерной, околоядерной и периферийной зонах ФСПП по степени выраженности перцептивной функции.

Ключевые слова: **восприятие, функционально-семантическое поле, перцептивность, ядро поля, периферийная зона, синхронический аспект, языковые единицы, событийный репортаж, аналитический (проблемный) репортаж, познавательно-тематический репортаж.**

В современных исследованиях по лингвистике все актуальнее встает проблема изучения языковых единиц и языковых явлений с точки зрения их функций, т.е. функциональный подход. Исследование функций позволяет судить о значении языковых единиц, их роли и месте в структуре языка. Функциональное описание языковых элементов идет в векторном направлении "от семантики к форме выражения" и "от формы к значению". Наиболее точно и четко описать вариативность и многозначность функций языковых единиц позволяет функционально-семантическое поле, которое основывается на определенной семантической категории.

Изучив теоретические материалы по теме, в частности по теории значения в системе функциональной грамматики, мы пришли к выводу, что исследованием функционально-семантических категорий занимаются многие лингвисты (Бондарко А.В., Комлева Е.В., Самарина Н.В., Павлова А.В., Осинцева Т.Н., Шершукова Н.В., Жуйкова П.С., Уфимцева О.А., Усанова К.В., Кравец О.В., Мурашова Л.П.). Однако категория перцептивности как основа функционально-семантического поля (ФСП) не рассматривается подробно в их научных работах. Кроме того, отсутствуют научные исследования в этом направлении на основе текстов репортажей на английском языке.

В данной статье мы рассмотрим теорию репортажа, репортажи в ФСПП, представим их языковые единицы в структуре поля, постараемся выделить наиболее частотные приемы, используемые автором репортажей для передачи перцептивности. Репортажи являются наиболее востребованным жанром публицистических текстов на сегодняшний день, поскольку представляют актуальную информацию в синхроническом аспекте и, таким образом, удовлетворяют потребности читателей.

Репортаж (франц. reportage, от англ. report – 'сообщать') информационный жанр журналистики, оперативно, с необходимыми подробностями, в яркой форме сообщающий о каком-либо событии, очевидцем или участником которого является автор [1, с. 240].

Основным критерием репортажа как жанра журналистики является оперативность подачи информации. Это форма публицистики, характерная для новостей и информационных передач.

Для репортажа важную роль играет информационный повод, то есть событие, которое произошло в мире и легло в основу данного жанра. Это не означает, что репортажи пишутся только с каких-то мест происшествий или катастроф. Поводом для репортажа может быть и приятное событие в жизни. Например, городской праздник, выставка, какое-либо культурное мероприятие и многое другое. Таким образом, для репортажа важен повод, случай, происшествие, не важно – радостное или печальное, культурное, просветительское или религиозное. Репортер находится на месте событий, является непосредственным наблюдателем этих событий или сам участвует в происходящем (например, митинг, концерт, футбольный матч, театральное действие или политические дебаты). Автор репортажа посредством выбранных языковых средств, эмоционального заряда, спецэффектов и видеоприемов воздействует на зрителя, слушателя или читателя. Соответственно, восприятие читателя или слушателя напрямую зависит от восприятия автора репортажа и интерпретации, содержащейся в репортаже информации.

Критерием качества репортажа является такое состояние читателя, зрителя или слушателя, будто он видел все своими глазами. При этом создается ощущение присутствия на месте описываемого события. Обычно репортаж включает 6 – 8 тысяч знаков текстового материала, фотографии и видеокадры с места событий, что доказывает достоверность и наглядность описываемых в репортаже фактов.

Характерные особенности репортажа:

1. Последовательность, соблюдение хронологии при передаче событий.

2. Наглядное описание информации репортажа, составление образной картинки посредством включения деталей, фотографий, реплик, поступков персонажей с целью окунуть читателя в самый центр событий.

3. Своевременность и оперативность. Важно опубликовать репортаж в ближайшие сроки, иначе он будет уже неактуален или информация потеряет свою сенсационность.

4. Достоверность и документальность. Репортер должен подтверждать событие реальными датами, указаниями на место и время действия.

5. Эмоциональная нагрузка репортажа, активная позиция автора для усиления убедительности.

Задача репортажа – дать аудитории возможность увидеть описываемые события глазами очевидца (репортера), т.е. создать «эффект присутствия» [2, с. 251].

Высшая цель репортажа – достичь тройного эффекта: присутствия, достоверности и сопереживания. Таким образом, репортер передает событие так, чтобы читатель видел его как своими глазами. При этом он должен видеть и слышать происходящее. Информация должна вызвать у читателя ответную реакцию, эмоциональный отклик, позитивный или негативный накал страстей, зависящий от характера издания: с премьер, политических событий, выступлений «звезд» и т.п.

Ким М.Н. в книге «Репортаж: технология жанра» описывает следующие средства создания «Эффекта присутствия»:

– использование ярких деталей и подробностей;

– использование речевых стратегий [3, с. 194].

Репортаж имеет обычно следующую композицию:

1. Зачин – это динамичное начало с указанием места и времени действия. Зачин, как правило, имеет динамичное начало. Его задача – увлечь читателя, привлечь его внимание к описанию, а не пролистать равнодушно страницу. Для этого используется яркая информация, сенсационная новость, фотография или картинка, привлекающая взгляд читателя. Иногда в журналистике этот термин заменяется словом «лид».

2. Основная часть – непосредственное описание происходящего, представленное в форме повествования, имеющего свой сюжет и представляющего собой последовательное, хронологическое описание события или разворачивающегося на глазах у читателя действия. Оправдано употребление в этой части репортажа глаголов настоящего времени с целью проиллюстрировать «сиюминутность» действия.

3. Концовка – оценка, анализ описанного явления, размышления о насущной проблеме или риторический вопрос, заставляющий читателя поразмышлять, сделать свои выводы, сформировать свое мнение о происходящем.

Таким образом, в репортаже выделяются следующие жанровые признаки:

– повествование ведется от лица участника события. Это объясняет наиболее частое употребление личных местоимений первого лица (я, мы). Исключения составляют репортажи, описывающие события прошлых лет;

– хронологический порядок, действие разворачивается во времени. Некоторые детали происходящего в повествовании могут опускаться, но хронология событий должна сохраняться;

– обязательное наличие определенного действия. Надо, чтобы что-то произошло (желательно сенсационно новое) и стало центром внимания и репортера, и его читателей;

– значимо присутствие ярких деталей. Такими деталями могут быть, например, описания особенного запаха кулис на концерте (чувственное восприятие), приятной музыки или гула трибун на спортивном матче (слуховое восприятие), вкусовых оттенков еды или продуктов в репортажах о еде (вкусовое восприятие), деталей интерьера и мебели (зрительное восприятие) и много других деталей, позволяющих почувствовать атмосферу событий;

– фотографии и видеосюжеты с места события придают описанию достоверность и документальность;

– признак зигзагообразности, когда автор описывает событие, повествует нам о происшедшем, затем приводит факты и интересные детали, которые переносит нас в гущу событий и позволяют почувствовать атмосферу и настроение. Затем репортер снова возвращается к повествованию, чтобы поднять насущную проблему или повернуть внимание читателя в нужное русло.

Лингвистами традиционно выделяется несколько видов репортажей. Рассмотрим подробнее их особенности.

Событийный репортаж

Этот вид репортажа призван четко, быстро (даже моментально) и наглядно описать происходящее событие. Репортер, создавая репортаж такого вида, включает в него свои оценки, переживания, рассуждения, передает всю палитру своих эмоций и переживаний, которые он испытывает, находясь в центре событий или являясь участником описываемых действий. При этом происходящее описывается в динамике, в хронологическом следствии, указывается место, дата и время описываемой ситуации. Автор репортажа стремится передать «эффект присутствия» различными способами: лексическими, грамматическими, стилистическими, пунктуационными и др.

Аналитический (проблемный) репортаж

Особенность такого типа репортажа заключается не просто в описании происходящего, а в том, чтобы раскрыть всю суть проблемы, окунуть читателя в вереницу причин и следствий происходящего.

Аналитический репортаж характеризуется включением элементов других жанров, таких как зарисовка, описание места, где происходит действие, или описание характера действующих лиц. Здесь можно встретить и такую фактическую информацию, как цифры, даты, доказательства. Этот вид репортажа отличается от других наличием разных видов анализа: обобщение, умозаключение, оценка, сравнение, разъяснение, комментарий, прогноз и др. В репортаже выдвигается тезис, в центральной части раскрываются все аргументы и доказательства, а в конце обязательно присутствует вывод.

Познавательно-тематический репортаж

Познавательно-тематический репортаж отличается своей познавательной направленностью. Здесь важен не повод, не сенсация, а раскрытие определенной жизненной ситуации, познание определенных проблем жизни общества и социальных слоев населения. Различают три группы познавательных репортажей: 1) специальный репортаж; 2) репортаж-расследование; 3) репортаж-комментарий [3, с. 190].

Рассмотрев различные типы репортажа, можно отметить, что, несмотря на свое жанровое и композиционное многообразие, репортаж в любом случае сохраняет основную свою принадлежность и служит главной цели – донести информацию до слушателя, читателя или зрителя, независимо от того, присутствуют ли в ней комментарии, элементы анализа и статистики или нет.

Предметом нашего исследования является функционально-семантическое поле перцептивности (ФСПП) и его актуализация в текстах репортажей. ФСПП неоднородно, «в нём достаточно отчётливо вычленяются несколько зон – таких участков поля, которые обладают определённым внутренним содержательным единством и объединяют близкие по содержанию признаки» [4, с. 142]. В наших предыдущих работах мы представили модель ФСПП, рассмотрели его конституенты, предложили порядок анализа текста в рамках ФСПП: «выделив ту или иную языковую единицу в контексте, необходимо расположить ее, прежде всего, в ядерной, периферийной или околоядерной зоне микрополей» [5, с. 174]. Е.В. Комлева, исследуя ФСП апеллятивности, в своей монографии отмечает: «Однако намного целесообразнее исследовать функцию текста в рамках его функционирования как целого и исходить из того, что отдельные текстовые элементы (слова, предложения или даже фрагменты), хотя и способствуют воплощению этой функции, однако, взятые сами по себе, в отдельности, ее не реализуют. Общее значение языковых единиц слагается не только из их формы и содержания, но и из их коммуникативной функции в составе целого…» [6, с. 136]. Соглашаясь с таким подходом к анализу текста, мы пришли к выводу, что в случае с определением функции текста журналистских репортажей необходимо в целом оценить текст на наличие функции перцептивности, обращая внимание на восприятие автором представленной ситуации, а затем рассмотреть, посредством каких языковых единиц репортер передает функцию перцептивности.

Анализ текстов репортажей в рамках ФСПП мы начали со спортивных репортажей. ФСПП для спортивных репортажей может быть представлено в виде следующей диаграммы (рис. 1). Процентное соотношение микрополей, посредством которых проявляется категория перцептивности, основано на данных, полученных в результате анализа текстов спортивных репортажей, которые являются событийными, но, позволим отметить, что зрительное восприятие в спортивных репортажах, безусловно, преобладает. Слуховое восприятие менее выражено по сравнению со зрительным, однако доминирует над всеми остальными видами восприятия, а именно: вкусовым, тактильным и обонятельным (рис. 1).

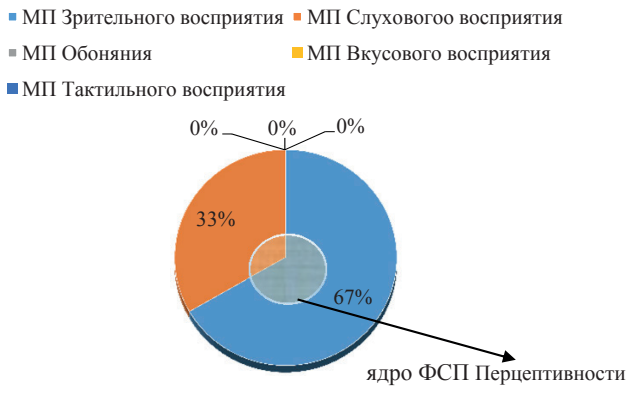


Рис. 1. ФССП спортивных репортажей на английском языке

Продолжая работу с текстами репортажей, рассмотрим и другие их виды и выявим, как изменится процентное соотношение микрополей и их конституентов в рамках ФСПП.

Нами было рассмотрено 50 репортажей разного вида. Приведем примеры некоторых из них и проанализируем на наличие конституентов ФСПП. Первый репортаж – познавательно-тематический (репортаж-комментарий), в котором автор представляет героя, его жизнь и делает отступления-комментарии, представляя свой взгляд на определенные события.

Oscar-winning director Jimmy Chin on fear, risk and finding the edge

By Ben Church, CNN

Updated 0836 GMT (1636 HKT) May 14, 2020

(CNN) *Having survived an avalanche and been tested in some of the most remote places on earth, Jimmy Chin knows what it's like to be at the mercy of mother nature.*

The renowned adventurer and filmmaker has spent the past 20 years traveling the world, pushing himself to conquer one historic challenge after another, and engaging in the sort of daring activities that would be beyond many people's imaginations.

Whether it's climbing Everest or filming the Oscar-winning Free Solo, the 46-year-old has captured the full extent of human endeavor.

"When you're pushing for cutting-edge expeditions, you're often in close proximity to potential disaster," he told CNN Sport. "You're constantly managing risk and you're in fairly serious situations all the time, so your senses are very sharpened."

But Chin's intrepid way of life has been put on hold as the world comes to grips with the coronavirus pandemic. To a certain degree, his past expeditions have readied him for such uncertain times and, he said, he hoped others could learn from his experiences.

"This is a moment to pause, reevaluate and think about what's important," he added.

Early years

As a film director and National Geographic photographer, Chin has assembled a world-class portfolio of work. This year he returned from a trip to Antarctica, where he and a team of adventurers skied two new routes down the tallest and second-tallest peaks on the continent.

But such a life wasn't always the plan.

As a child growing up in rural Minnesota, Chin was encouraged to pursue more traditional aspirations: excelling academically, as well as in martial arts and as a competitive swimmer….

….Despite his years of experience, Chin said watching his friend train for and complete the climb was an ordeal.

"The fear was less acute than I think people might have perceived; it was more of a long-term dread," he said, now able to laugh at the thought.

"I felt like it was on my shoulders for almost three years, from when we conceived of the project to filming it with him.

"Every day, whether he was free-soloing or not, there's a potential for somebody to get hurt or die because you're in these environments."

Dealing with uncertainty is an occupational hazard for Chin and although meticulous planning can help iron out some of the danger, managing fear itself is essential to coping with the unexpected. Remaining calm, avoiding emotional decisions, can often be the difference between life and death.

"You have [to] step outside of yourself and be objective about a situation and make very objective decisions," he said.

Lockdown lessons

Though still working at home on a number of projects, it has taken a once-in-a-century event like the global pandemic to finally slow Chin down. He is now at least able to enjoy time with his young family.

"I'm just out in the yard playing with the kids, usually a rarity for me," he said, acknowledging these were the most consecutive days he'd spent with his four-and six-year-old children.

"I don't get that much time to hang out with them so I've been running around the yard and having fun."

Living in a rural area means Chin is able to leave his house while still abiding by social distancing guidelines, a must for someone whose mental and physical well-being is "tied" to going into the wilderness.

He is a man who, in more ordinary times, usually searches for solitude, reveling in having time to think and ask existential questions. "It's good to think about them," he said.

It is not the sort of life many would choose, Chin admitted, but he hoped people in lockdown could learn from his experiences.

"Those are the kinds of experiences that I go and seek and now there's an opportunity for people to do that. Take this moment» [7].

Проанализируем данный репортаж применительно к ФСПП. В ядерной позиции расположим предложения в настоящем времени, что подтверждает синхронический аспект:

Whether it's climbing Everest or filming the Oscar-winning Free Solo, the 46-year-old has captured the full extent of human endeavor.

Употребление прямой речи также помогает передать перцептивность "When you're pushing for cutting-edge expeditions, you're often in close proximity to potential disaster," he told CNN Sport. "You're constantly managing risk and you're in fairly serious situations all the time, so your senses are very sharpened".

Смешение разных типов текстов (повествования с жизнеописанием и анализом) делает репортаж более живым и интересным для читателя, а для ФСПП добавляет новые конституенты, которые располагаются на периферии и представлены предложениями в прошедшем времени Past Simple.

Early years

As a film director and National Geographic photographer, Chin has assembled a world-class portfolio of work. This year he returned from a trip to Antarctica, where he and a team of adventurers skied two new routes down the tallest and second-tallest peaks on the continent.

But such a life wasn't always the plan.

На лексическом уровне необходимо выделить употребление фразовых глаголов, характерных для разговорной речи: help iron out, step outside of yourself, to hang out, is "tied" to going into, to finally slow Chin down.

Текст репортажа, как и тексты других публицистических текстов, разноплановый и может представлять как отражение событий, так и передачу интересных интервью, бесед, диалогов. Рассмотрим репортаж-интервью, который привлек нас своей необычной подачей и изложением.

'Own your own story' – how racing go-karts changed my life

By Matty Street ***TeamKarting CEO***

Last updated on 18 October 201918 October 2019

People with autism have a superpower.

Some people might be able to tell you exactly what kind of train is on the track and where it was made, but for me it's all about motorsport.

There are bad days. Recently, I couldn't cope with the transition of moving house. The colour of the new soap-holder and the position of the glasses in the new kitchen caused me to completely flip out.

I took time off work, I imagine I was quite grumpy and snappy to some people. Sorry mum. There's always bad days. But you've got to get up and crack on.

I'm Matty Street and I'm the CEO of Team Karting, I'm 22 and I have autism. Here's my story.

Autism is different for everyone. Me and my brother are autistic, and – as my mother would say – we are chalk and cheese.

I like structure and routine and he is more relaxed in that respect. It varies from person to person but, ultimately, it's a social disorder which means some people struggle to understand what others would take as ordinary.

There are so many negative labels associated with autism. A friend of mine says I'm not supposed to be good at eye contact. To that, I say it's overrated – depending on who you're looking at….

…I manage a race team with 11 drivers. A couple of those drivers are autistic and when we turn up at a new track you can immediately sense the anxiety there.

At a new place, they don't have familiar surroundings – all those things are going through their head and it takes a while for them to come out of their shell.

But the minute you put the helmet on it's a sense of calmness, and a sense of relief and security that you are within yourself and it helps your initial anxieties.

I'd always like to know where I'm going, so if I'm going to a track for the first time I'll always be extra prepared so that when I arrive I know what's what.

Matty Street (left) with his go-karting team

Fired, rehired... then bought the business

Has motorsport changed my life? Massively. Without it, I wouldn't be in the position I am in now.

I have a lot more confidence now – I'll quite happily speak in front of people. I wouldn't have done that in school.

I didn't tell anyone at school I had autism – even my closest friends didn't know. When I was a kid I didn't like the way PE shorts felt and you couldn't get me to wear shorts for the life of me – it would be the world's hottest day and I would still be in jeans or jogging pants.

Autism was just not something I felt confident to share or relevant to share at the time, but now I see kids coming through and struggle with things that I struggled with.

Since leaving school, everything evolved around motorsport, and I went to college to do motorsport engineering. At the time, I decided I didn't like getting my hands dirty so I decided to go down the management route instead.

I started working at Team Karting part-time at university, got myself fired, rehired, and then eventually bought the business with my business partner Chris.

By the time I was 21, I had qualifications, was a business owner and employed 30 people.

I'm a completely different person to how I was in school. Back then I wouldn't say boo to a goose. Now if I'm doing a deal, I would quite happily walk away because it's my way or no way.

I feel like I've got that insight to be able to help and share my experiences to make it a little bit better for them.

My biggest achievement is helping people with similar backgrounds to me defy all the misconceptions that come with it.

Advice to others? Own your own story. Just because someone says you shouldn't be able to do something, doesn't mean you shouldn't give it a go.

Matty Street was talking to BBC Sport's Niamh Lewis [8].

Читая данный текст, забываешь, что это – репортаж. Создается впечатление, что читаешь откровение близкого человека. Весь репортаж записан автором от первого лица, но не от лица репортера, а от лица интервьюируемого. Сначала возникает желание назвать этот текст исповедью человека, поскольку не каждый человек решится сказать на весь мир о том, что он другой, не такой, как все, что у него аутизм (I'm 22 and I have autism… I didn't tell anyone at school I had autism… Autism was just not something I felt confident to share or relevant to share at the time, but now I see kids coming through and struggle with things that I struggled with). Тем не менее это оказывается не печальной историей отвергну-

того и страдающего человека (*There's always bad days. But you've got to get up and crack on*..), а историей успеха делового человека, который многого добился в жизни благодаря тому, что смог свою физиологическую особенность сделать преимуществом, а увлечение – своим бизнесом, приносящим хороший доход (I started working at Team Karting part-time at university, got myself fired, rehired, and then eventually bought the business with my business partner Chris). Репортаж заканчивается рассуждениями Мэтти о том, чего он достиг, и что он советует другим (My biggest achievement is helping people with similar backgrounds to me defy all the misconceptions that come with it. Advice to others? Own your own story. Just because someone says you shouldn't be able to do something, doesn't mean you shouldn't give it a go).

Текст репортажа располагается в микрополе слухового восприятия ФСПП, конституенты микрополя – как ядерные, так и периферийные языковые единицы. Большая часть данного репортажа, несомненно, попадает в ядро ФСПП и проявляется в нем очень ярко и явно благодаря употреблению личного местоимения I (1 лица, единственного числа) и настоящего времени. Мы понимаем, что это слова не репортера, но стиль репортажа заставляет нас об этом забыть. Здесь нет прямой речи, кавычек или двоеточий, свойственных передаче реплик от третьего лица. Единственный раз мы встречаемся с прямой речью – это в самом названии репортажа. 'Own your own story' – how racing go-karts changed my life. Этой же фразой репортаж и заканчивается. Именно репортер выносит эту фразу в название статьи и определяет ее как главную в контексте. То, что название – цитата в повелительном наклонении, заставляет читателя понять, что автор воспринял очень эмоционально все интервью и передает свое восприятие как призыв к действию. Жизнеописание героя репортажа – повествование в прошедшем времени – переместится на периферию ФСПП.

Подводя итог, отмечаем, что рассмотренные виды репортажей в ФСПП содержат языковые единицы различных уровней для передачи перцептивной семантики. При этом перцептивность автора передается не напрямую, а через использование им тех или иных приемов. На лексико-фразеологическом уровне ФСПП выделяются следующие лексические средства: термины, эмоционально-окрашенные ЛЕ, фразеологические единицы разговорной окрашенности. На морфологическом уровне достаточно часто употребляются конкретные имена существительные, личные местоимения, глаголы настоящего и прошедшего времени, вводные единицы эмоционально-оценочной семантики и др. На синтаксическом уровне встречаются неполные предложения, глагольные неопределенно-личные, обобщенно-личные предложения, нарушение установленного порядка слов в предложении, диалогов в интервью, цитат. Рассмотрев различные типы репортажа в ФСПП, отмечаем, что в его структуре преобладают языковые единицы, относящиеся к ФС микрополям зрительного и слухового восприятия, то есть процентное соотношение микрополей на данном этапе исследования не изменилось.

Продолжая работать с текстами репортажей, мы ставим целью систематизировать различные языковые единицы и привести их к определенной формуле, которая отражала бы ядерные, околоядерные и периферийные конституенты ФСПП.

Библиографический список

1. Репортаж. Большая Советская Энциклопедия. Москва: ГИ «Большая Советская Энциклопедия», 1978; Т. 20.
2. Гуревич С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра. Москва: Аспект-Пресс, 2002.
3. Ким М.Н. Репортаж: технология жанра. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2005.
4. Турецкова И.В. Языковые средства манифестации пейоратива в словаре и тексте (на материале немецких пейоративных имен, характеризующих человека). Диссертация ... кандидата филологических наук. Оренбург, 2011.
5. Попов Е.Ю., Сергеева Н.В. Актуализация функционально-семантической категории перцептивности в текстах спортивных репортажей (на материале английского языка). Инициативы молодых – науке и производству. Пенза, 2020: 171 – 180.
6. Комлева Е.В. Апеллятивность и текст (на материале современного немецкого языка): монография. Санкт-Петербург: Реноме, 2014.
7. Oscar-winning director Jimmy Chin on fear, risk and finding the edge. CNN Sports. Available at: https://edition.cnn.com/2020/05/14/sport/jimmy-chin-free-solo-national-geographic-cmd-spt-intl/index.html
8. Niamh Lewis. Own your own story. BBC Sport. Available at: https://www.bbc.com/sport/motorsport/50084172

References

1. Reportazh. Bol'shaya Sovetskaya `Enciklopediya. Moskva: GI «Bol'shaya Sovetskaya `Enciklopediya», 1978; T. 20.
2. Gurevich S.M. Gazeta: vchera, segodnya, zavtra. Moskva: Aspekt-Press, 2002.
3. Kim M.N. Reportazh: tehnologiya zhanra. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2005.
4. Tureckova I.V. Yazykovye sredstva manifestacii pejorativa v slovare i tekste (na materiale nemeckih pejorativnyh imen, harakterizuyuschih cheloveka). Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Orenburg, 2011.
5. Popov E.Yu., Sergeeva N.V. Aktualizaciya funkcional'no-semanticheskoj kategorii perceptivnosti v tekstah sportivnyh reportazhej (na materiale anglijskogo yazyka). Iniciativy molodyh – nauke i proizvodstvu. Penza, 2020: 171 – 180.
6. Komleva E.V. Apellyativnost' i tekst (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka): monografiya. Sankt-Peterburg: Renome, 2014.
7. Oscar-winning director Jimmy Chin on fear, risk and finding the edge. CNN Sports. Available at: https://edition.cnn.com/2020/05/14/sport/jimmy-chin-free-solo-national-geographic-cmd-spt-intl/index.html
8. Niamh Lewis. Own your own story. BBC Sport. Available at: https://www.bbc.com/sport/motorsport/50084172

Статья поступила в редакцию 09.02.21

УДК 81`23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-459-465

Song Dandan, *senior teacher, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: song0301@mail.ru*

COMPOSITIONAL VERBAL STRATEGIES AND DEVICES OF CREATING THE IMAGE OF CHINA IN THE MEMOIRS OF B.S. KOLOKOLOV. The article presents results of interdisciplinary research, devoted to compositional verbal strategies and devices of creating the memoir image in the memoirs of the last Russian imperial consul general's son in Mukden (China) B.S. Kolokolov. The linguoimagological research is performed with the use of general scientific descriptive-analytical method and the method of compositional stylistic analysis of the text, which is traditional for linguistics, supported by the rhetoric teaching about the types of hypotyposis (descriptions). It is proved that in his memoirs B.S. Kolokolov creates the memoir image of east China of the beginning of XX century. This fact is testified by the narrative strategy of the text, based on the sequence of composites-recollections placed in accordance with space and time parameter of author's travel and connected by the chain of toponymical names (horonyms and astionyms) and the lexis with movement semantics. It is found out that the descriptive strategy, based on the use of mainly non-trope (based on "general figurativeness") hypotyposes of various types, which are included in the narrative outline, contributes to visualization of China's image. The absence of detailed nature descriptions becomes significant: the author pays more attention to the description of the cities, provinces, intercity space, means of transport and other objects, because it is them that show the influence of foreign powers on the life in China, which he considers to be his home ("his nest"), and express one's attitude to what is happening. The strategy of historic factual and linguistic commenting enables the author to depict the politics of China and present the image of Chinese people, among whom he doesn't feel excluded.

Key words: **compositional verbal strategy, compositional verbal device, memoirs, verbal image, image of China, B.S. Kolokolov.**

Сун Даньдань*, ст. преп., Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: song0301@mail.ru*

КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В МЕМУАРНЫХ ЗАПИСКАХ Б.С. КОЛОКОЛОВА

В статье отражены результаты междисциплинарного исследования, посвященного композиционно-речевым стратегиям и приемам создания образа Китая в мемуарных записках сына российского генерального консула в Мукдене (Китай) Б.С. Колоколова. Лингвоимагологическое исследование осуществлялось с использованием общенаучного описательно-аналитического метода и метода композиционно-стилистического анализа текста, традиционного

для лингвостилистики, но с опорой на риторическое учение о типах гипотипозиса (описаний). Доказано, что в записках Б.С. Колоколова создается мемуарный образ Восточного Китая начала XX века, о чем свидетельствует отраженная в тексте нарративная стратегия – стратегия повествования, основанная на последовательности композитов-воспоминаний, расположенных в соответствии с пространственно-временным параметром передвижения автора и объединенных цепочкой топонимических наименований (хоронимов и астионимов) и лексикой с семантикой движения. Выявлено, что наглядности образа Китая способствует дескриптивная стратегия, основанная на использовании преимущественно нетропеических (основанных на «общей образности») гипотипозисов различного типа, которые вплетаются в канву повествования. Причем значимым оказывается отсутствие развернутых описаний природы: автор больше уделяет внимания описанию городов, провинций, внутригородского пространства, средств передвижения и других объектов, поскольку именно они позволяют показать влияние иностранных держав на жизнь в Китае, который он считает своим домом («родным гнездом»), и выразить свое отношение к происходящему. Стратегия историко-фактологического и лингвистического комментирования позволяет автору обрисовать политику Китая и представить языковой облик китайского народа, среди которого он не чувствует себя чужим.

Ключевые слова: **композиционно-речевая стратегия, композиционно-речевой прием, мемуарные записки, речевой образ, образ Китая, Б.С. Колоколов.**

Образ является одним из главных понятий лингвоимагологии как нового направления современных лингвистических исследований, которое находится в стадии становления [1, с. 28]. В соответствии с одной из точек зрения, лингвоимагология представляет собой «науку, изучающую языковые аспекты создания образа одного народа или страны в сознании другого народа» (Л.П. Иванова, цит. по [2, с. 31]). Ее предметом является «изучение образа другой культуры, другого народа, этноса, что закреплено в языковой форме (в литературе, драматургии, поэзии, эссеистике, путевых заметках и т.п.) и отражает коллективные (в форме мифов, стереотипов), групповые или индивидуальные представления» [3, с. 63].

Проведенный нами анализ работ по лингвомагологии позволяет говорить о существовании разных аспектов исследования речевого образа другой страны, государства и/или народа, среди которых отчетливо выделяются два: 1) дискурсивный аспект (изучение используемых в том или ином дискурсе оценочных средств, прецедентных высказываний, мифологем и других явлений, реализующих этот образ, при этом особое внимание уделяется его аксиологическому и оценочному компонентам [1]) и 2) аспект когнитивный (изучаются связанные с образом концепты, отраженные в них субъективные и объективные смыслы, являющиеся результатом познания мира [4]). Дискурсивный аспект тесно связан с лингвостилистическим, поскольку доказано, что «текст (реализуемый в заданном автором жанре и манифестирующий определенный стиль)» является одним из значимых параметров описания дискурса [5]. Опираясь на этот факт, наше исследование мемуарного образа Китая проводилось с использованием методики и терминов стилистики дискурса (прежде всего таких, как «стратегия развертывания речи» и «композиционно-речевой прием»).

Ученые подчеркивают, что важным источником исследования образа другой страны являются мемуары: изучается формирование образа России во Франции [6], образа Германии как «своего» и образ России как «другого» в Германии [7]. Выбор мемуаров в качестве объекта или материала исследования связан с тем, что этот жанр отличается от других документальностью: авторами мемуаров являются люди, которые были непосредственными участниками или свидетелями тех или иных исторических событий. Поэтому мемуары позволяют реконструировать образы этих событий (например, на мемуарных произведениях историки реконструируют события Великой Отечественной войны [8]).

Образ Китая, представленный в мемуарных текстах, также привлекает внимание ученых-филологов (например, [9]), хотя в большей степени он изучается на материале текстов других типов – художественных произведений [10] и масс-медиа [11]. Из лингвистических работ назовем исследование И.К. Косицыной, которая анализирует харбинскую лексику в книге воспоминаний Т.И. Золотаревой «Маньчжурские были» [12]. Выбранный нами материал еще не подвергался лингвистическому изучению.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена растущим интересом к созданию или репрезентации образа другой страны / государства в различных текстах в современную эпоху развития глобализации и информационных технологий.

Научная новизна заключается во введении в поле зрения лингвистов нового русскоязычного материала, обладающего исторической и культурологической значимостью, и применении забытого риторического учения о гипотипозисе в процессе композиционно-стилистического анализа мемуарного текста для решения лингвоимагологических задач.

Цель статьи состоит в описании композиционно-речевых стратегий и приемов создания образа Китая в мемуарных записках Б.С. Колоколова, сына последнего императорского генерального консула России в Мукдене (Китай).

Композиционно-речевой стратегией мы называем совокупность речевых действий (тактик), направленных на развитие текста и реализующих заложенные в нем цели и задачи; речевыми приемами – способы их языкового и речевого оформления. Прежде чем перейти к их описанию, представим основные сведения об авторе мемуарных записок и кратко охарактеризуем материал исследования.

Борис Сергеевич Колоколов (1911 – 2001) родился в Харбине (Китай) в 1911 году. Его отец был последним российским императорским генеральным консулом в Мукдене (Шэньян). После кончины отца (1921) Б.С. Колоколов остался в Китае до 1954 года. В 1954 году он со своей семьей выехал в СССР. Мемуарные записки Б.С. Колоколова («Б.С. Колоколов. Записки сына последнего российского императорского генерального консула в Мукдене») были опубликованы Е.Б. Кузнецовой и М.Ю. Сорокиной в 2007 году.

О цели написания воспоминаний Б.С. Колоколов пишет так: «В мои старые годы стали чаще будоражить меня воспоминания о прошлом – ***о жизни нашей семьи в Китае и о том, как дальше сложилась судьба дорогих и близких мне людей***. Многое прошло перед моими глазами и того, чему я был свидетелем, и того, о чем знал понаслышке от моих друзей или современников. Вот и хочется обо всем этом ***оставить след на бумаге***» (с. 14). (Здесь и далее в тексте речевые иллюстрации приводятся по изданию [13]; страницы указываются в круглых скобках.) В записках Б.С. Колоколов, описывая свою жизнь в Китае с 1911 до 1925 гг., создает и речевой образ Китая. О его значимости говорит тот факт, что слово Китай, являющееся номинатом этого ценностно окрашенного образа, используется в тексте мемуаров 54 раза, а производные от него словообразовательные единицы – 68 раз.

Оригинал рукописного текста (три толстые общие тетради) воспоминаний хранится у Е.Б. Кузнецовой, которая, как пишет М.Ю. Сорокина (автор предисловия), «…расшифровала и отредактировала рукопись, не меняя структуры и содержания текста, а также сохраняя характерные для автора мемуаров обороты, некоторую старомодность его изложения и т.п.» [13, с. 14].

М.Ю. Сорокина отмечает, что воспоминания Б.С. Колоколова дают уникальные сведения о жизни консульской семьи в Китае в начале XX века. Она пишет, что «русский Харбин» и «русский Шанхай» достаточно хорошо изучены, однако «судьба «региональных отрядов» российской эмиграции и вообще «русских в Китае» <…> остается на периферии научного интереса…» [13, с. 8], что свидетельствует об исторической ценности материала. Примечательно, что в записках создается мемуарный образ не только русских в Китае, российского консульского мира, но и образ самого Китая начала XX века. И в создании этого образа, как будет показано ниже, большую роль играют определенные композиционно-речевые стратегии и приемы.

В процессе исследования в качестве ведущих использовались методы: общенаучный описательно-аналитический метод и метод композиционно-стилистического анализа текста. Поскольку «образы погружаются в сознании в принципиально иную сеть отношений сравнительно с той, которая определяет место их оригиналов (прообразов) в реальном мире» и «сознание развертывает для них новый контекст» [14, с. 318], значимым становится выявление ассоциативно-смысловых цепочек, связывающих композиционные блоки.

Исследование теоретически значимо, так как его результаты вносят вклад в русскую стилистику в коммуникативном направлении ее развития путем характеристики стратегий развертывания русскоязычного мемуарного текста, в лингвоимагологию, поскольку продемонстрирована оригинальная методика исследования мемуарного образа страны с применением терминологического аппарата лингвориторического учения о дескрипциях.

Перейдем к изложению результатов исследования.

Элементами композиции являются композиты (композиционные блоки), понимаемые как структурные компоненты текста, связанные тематически и объединенные функционально [15, с. 111], соответствующие одному или нескольким воспоминаниям и выделенные графически [16, с. 19], и их компоненты – речевые единицы, являющиеся носителями определенных коммуникативно-регистровых функций [17]. Таким образом, композит – это структурный элемент текста, выделенный на тематической, содержательной и функциональной основе и состоящий из речевых единиц одинаковых или разных коммуникативно-регистровых функций. Известно также, что «композиция текста организуется «образом автора» (В.В. Виноградов), его подвижной позицией во времени и пространстве по отношению к представляемому миру» [17]. С учетом этих теоретических положений и осуществлялся наш анализ.

Записки Б.С. Колоколова строятся на основе ассоциативно-хронологического принципа, при котором «построение текста мотивируется не последовательностью биографии автора, а последовательностью воспоминаний» [16, с. 21], что обусловливает наличие внесюжетных вставок справочного характера (сообщений о фактах), авторских комментариев, разного рода описательных контекстов и отступлений. Текст не имеет заключения, поскольку, обрываясь на одном из воспоминаний, является незавершенным.

Общая коммуникативная стратегия текста связана с реализацией сверхзадачи, эксплицитно сформулированной автором: «оставить след на бумаге», «о жизни нашей семьи в Китае и о том, как дальше сложилась судьба дорогих и близких мне людей». Она реализуется с помощью трех частных коммуникативно-речевых стратегий, имеющих отношение к дальнейшему развертыванию

текста и образа Китая и определяющих выбор языковых и речевых средств: нарративной стратегии, соответствующей линии передвижения автора по стране; дескриптивной стратегии, связанной с описанием увиденного; стратегии историко-фактологического и лингвистического комментирования.

Нарративная (повествовательная) стратегия развертывания образа Китая реализуется Б.С. Колоколовым в последовательности композитов-воспоминаний, расположенных по пространственно-временному параметру – в соответствии с передвижением автора в Китае. Большую роль играет в этом ассоциативно-смысловая цепочка, включающая топонимические единицы.

Топонимы, как отмечает Цуй Ливэй, переносят читателей в новый мир, пространство [18, с. 113]. Анализ текста с опорой на эту идею позволяет выделить четыре линии передвижения (маршрута) автора (муж Кати (сестры Б.С. Колоколова) четыре раз менял места службы в таможне):

1) Харбин → **Мукден** → Тяньцзин → Пукоу → Нанкин → **Чжэньцзян**;

2) **Чжэньцзян** → Шанхай → Чифу (Янтай) → Аньдун → Мукден→ Чанчун → **Харбин**;

3) **Харбин** → Дайрен → Циндао → **Шанхай** → **Гонконг** → **Учжоу**;

4) **Учжоу** → Гонконг → Шанхай → Дайрен → **Мукден**.

Схематические покажем эти линии на карте:

Из географического расположения топонимов на карте видно, что передвижения автора ограничены восточной частью Китая, особенно восточным прибрежным районом. Внимание Б.С. Колоколова сосредоточено на восточных регионах Китая неслучайно: он был проездом или жил какое-то время в этих местах. Развитие восточных и западных регионов Китая было неравномерным, и политические, экономические и культурные центры были расположены на востоке. В начале XX века именно на этой территории особенно ощущалось влияние на Китай иностранных держав.

Динамический характер повествования, передающий непрерывное передвижение автора по Китаю, создается с помощью специальных лексико-семантических средств. К их числу относятся прежде всего глаголы движения и образуемые от них существительные (ехать, поехать, переехать, въезжать, уходить, плыть, подплывать, плавание, отплытие, прибытие, пересадка и др.), а также существительные путь, дорога. Наречия опять и снова, показывающие непрерывность пути, многократно сочетаются с глаголами движения и существительными путь и дорога, например: «***Снова в поезде***, который довезет нас до Мукдена» (с. 60); «… мы <…> ***опять плыли на японском пароходе*** в Шанхай…» (с. 74).

Указание на хронологию передвижения, с одной стороны, способствует развитию сюжетной линии повествования автора мемуарных записок, с другой, сви-

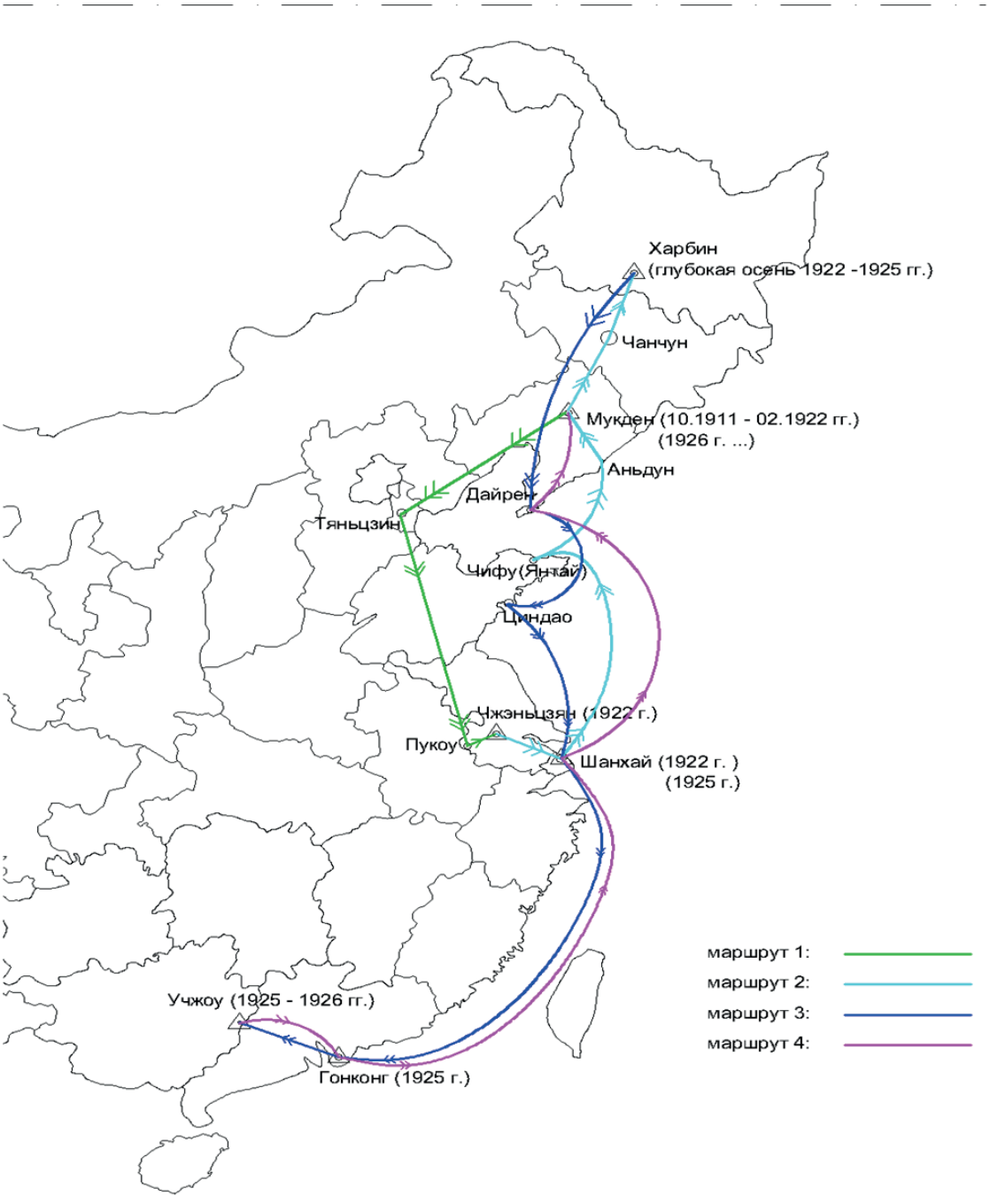


Рис. 1. Маршрут «скитаний» автора мемуарных записок

детельствует о точности географической составляющей образа Китая в воспоминаниях, например: «Итак, ***в начале февраля 1922 года*** ехали мы с мамой на поезде <…> в маленький городок на Янцзы – Чжэньцзян» (с. 47). «Первая остановка была в Чифу. <…> Была уже ***глубокая осень, шел год 1922-ой***...» (с. 59 – 60). Указание времени способствует точности, документальности повествования.

Нельзя не обратить внимания и на словосочетания, в которых существительным Китай управляют глаголы активного действия, реализующие признак «миграция населения» (въезжали, оставался, хлынули, откомандировали, растекались в значении 'разъезжались', называли), например: «Франка ***откомандировали*** обратно ***в*** Центральный ***Китай***…» (с. 73); «К тому времени уже много русских из первой волны массовой эмиграции из России ***растекались по*** всему ***Китаю»*** (с. 73 – 74). Китай предстает как страна, на территории которой проживает большое количество иностранцев, в том числе русских.

Повествование о действиях автора, персонажей постоянно сменяется описанием наблюдаемых объектов, определяя общую композиционную структуру текста и создавая в целом мемуарный образ Восточного Китая начала XX века.

Дескриптивная (описательная) стратегия развертывания текста, значимая для создания образа Китая, представлена целым рядом описательных контекстов и рассматриваемых нами вслед за Н.А. Орловой [16, с. 20 – 21] в качестве разновидности мемуарных композитов и включающих речевые единицы репродуктивных и информационных регистров, которые могут следовать друг за другом. Эти контексты, создающие так называемые «образы-кадры», реализуются преимущественно нетропеически, исключение составляют описания крупных городов Китая, поразивших автора.

Охарактеризуем описательные контексты с опорой на риторические труды, в которых выделяются разного «графии», систематизированные как описания (наглядные изображения) тех или иных объектов (их называют дескрипциями, энергиями или гипотипозисами / гипотипозами) и как описания тех или иных чувств (так называемые донизисы). К гипотипозисам относятся: анемография (описание ветра), астротезия (описание звезд), география (описания земель), гидрография (описание рек, морей, озер и т.п., т.е. водной стихии), дендрография (описание растительного мира), прагматография («живое описание» действия или события), просопография («живое описание» лица), топография (описание мест), топотесия (описание несуществующих мест), характеризм (описание внешнего вида человека), хореография (описание народов и их обычаев), хронография (описание времен, эпох), экфразис (описание произведений искусства) и этопоэя (описание естественных побуждений, манер, качеств персонажа речи) [19, с. 288 – 311; 20, с. 60 – 61]. Перечень возможных описаний может быть продолжен и даже приближен к реалиям современной действительности, однако «такой системы в настоящее время нет» [19, с. 300]. Это связано с тем, что учение о типах описаний не получило развития в стилистике и риторике, в отличие от учения о тропах и фигурах, вероятно, ввиду отсутствия видения его теоретической значимости; в современной лингвистике описание рассматривается преимущественно традиционно как функционально-смысловой (коммуникативный) тип текста. Что касается донизисов, то в риторической традиции терминированы главным образом описания или выражения негативных чувств: раздражения, недовольства или озлобленности (аганактесис), ненависти (бделигма, или абоминация) [19, с. 289]. Исключение составляет описание чувства изумления или восхищения (так называемый таумасмос [19, с. 304]). Будучи ограничены рамками статьи, рассмотрим использование гипотипизиса.

Для записок Б.С. Колоколова не характерны описания природы (так называемое значимое отсутствие, или «минус-материал»): мы не встретим в его тексте анемографии, астротезии, а короткие (представленные в рамках одного предложения) дендрографические упоминания не выполняют в тексте роли композитов, а используются для описания расположения какого-либо объекта, например: «Находился он [колледж] на тихой улочке, прижавшейся ***к склону горы с обильной растительностью вокруг***» (с. 83) – используется гипероним растительность в сочетании с эпитетом вместо наименования гипонимов. Нет в тексте воспоминаний и топотесии (описания несуществующих мест), если не признавать таковой придуманную автором «страну Ралию». В целом мемуарный образ Китая оказывается лишенным яркой пейзажной составляющей, что, наряду с другими фактами (редким использованием индивидуально-авторских тропов, точным обозначением времени передвижения или пребывания на той или иной территории), свидетельствует о преобладании документализма над художественностью изображения.

Нельзя не заметить, что в записках дается боле или менее подробное описание близких автору людей и иностранцев (встречается и просопография, и характеризм), однако развернутые описательные контексты, посвященные представителям китайского народа, единичны. О жизни китайцев читатель составляет представление из упоминаний их профессий, того, кем приходилось им работать. В тексте эти упоминания представляют собой включения информационно-описательного регистра: «…маме приходилось заниматься и хозяйственными вопросами, хотя, конечно, ***была, видимо, и прислуга, но поскольку она состояла из людей коренного населения***, то была совершенно не знакома с требованиями жизни на иностранный лад. Называла она их ***сартами***» (с. 24) – вводное слово видимо свидетельствует о ментальном способе познания; «В этом мной предводительствовал племянник нашего ***слуги – «боя», как тогда в Китае называли старшего из нашей китайской прислуги***» (с. 26).

Анализ составных существительных, состоящих из слов двух лексико-семантических групп – наименований лиц по национальности и наименований лиц по профессии, показывает, что большинство из них – это наименование низкооплачиваемых профессий, связанных с физическим трудом: рабочие-китайцы; машинист-китаец; китаянка-«ама» (т.е. няня); китаец-бой (т.е. слуга); китайцы-помощники (т.е. секретарь); китаец-рикша; китайцы-носильщики; китайцы-грузчики; повара-китайцы и т.д. Автор показывает, что в начале XX века китайцы обычно занимались физической работой. Конечно, были богатые и образованные (например, китаец-сяньшэн (деревенские шэньши), состоятельные китайцы, учитель-китаец), однако, по сравнению с бедными людьми, в меньшинстве (упомянуты автором в мемуарных записках в единичных случаях). Показано, что китайцы обладают низким социальным статусом по сравнению с живущими или работающими в Китае иностранцами (американские миссионеры, директор-американец, англичане-инженеры, врач-англичанин, офицеры-индусы, еврей-предприниматель), у которых имеют высокооплачиваемая, высокопоставленная работа.

Бедность китайского народа передается также с помощью описания их внешнего вида по дороге в Чжэньцзян: «***Густая толпа китайцев, одетых в ватники, однообразных, суетящихся, толкающих друг друга и что-то кричащих за окнами вагона.*** Тут же на перроне переносные лотки со всякой снедью, дымящейся на морозе. ***Стоят продавцы в широких толстых войлочных туфлях с горбинкой спереди и толстой теплой прокладкой, чтобы не мерзли пальцы***. ***Все очень бедно одеты***» (с. 50). Здесь, как и в других используемых автором типах гипотипозиса, используется преимущественно лексика зрительного восприятия, фиксирующая в данном случае форму (одетых в ***ватники***), объем (***широких войлочных туфлях*** с ***горбинкой***), положение в пространстве (с горбинкой ***спереди***, ***густая*** толпа, кричащих ***за окнами*** и др.). Преобладание лексики, передающей зрительное восприятие, объясняется тем, что это восприятие комплексно и является «основным источником образов» [14, с. 315]. Лексика, отражающая слуховое восприятие, встречается в описании городов (Шанхая с его «шумным движением»), транспорта (например, ***громыхавшие*** коваными колесами, ***гудки издавали*** резиновые груши).

Пристальное внимание в записках Б.С. Колоколова уделяется описанию городов и провинций, расположенных на восточных территориях Китая. Используются хоронимы (названия провинций) и астионимы (названия городов). Далянь (по-русски Дальний; по-японски Дайрен), Харбин, Мукден, Цицикар, Чаньчунь, Сунфэньхэ, Аньдун, Маньчжурия относятся к северо-восточной части Китая; Шаньдун, Шанхай, Кантон, Вэйхайвэй, Янтай (Чифу), Тяньцзин, Нанкин, Чжэньцзян, Фучжоу, Учжоу, Гонконг, Макао – к восточной прибрежной зоне Китая. Встречается также несколько гидронимов – собственных имен рек, протекающих частично или полностью в восточных районах Китая: Сунгари, Ялу, Вампу, Янцзыцзян или Чандян.

Образ городов (назовем прием астионимическим гипотипозисом), которые произвели на Б.С. Колоколова сильное впечатление, создается тропеически: «К Гонконгу мы приближались ночью, и какое же это было ***феерическое зрелище***! ***Гора, усеянная огоньками, как рождественская елка огнями!***» (с. 81) – эпитет (феерическое зрелище), метафорическое сравнение (2-е предложение) передают восхищение городом, создавая его праздничный образ: Гонконг для Б. С. Колоколова являлся чудесным, фантастическим городом, вызывающим ассоциации с праздником; «Мне было жаль уезжать из Шанхая. За короткое время я как-то полюбил этот город, этот ***колоссальный муравейник с его небывалым шумным движением***» (с. 75) – зооморфная метафора (колоссальный муравейник) и гипербола (небывалым… движением) способствуют созданию образа большого, многолюдного, шумного города, который, по словам автора, «ошеломил» его. Другими словами, эти описания городов отражают внутренний мир героя и поэтому сочетаются с донизисами (описаниями чувств).

Стоит отметить, что Харбин занимает особое место в сознании Б.С. Колоколова и многих других русских эмигрантов в Китае. В связи со строительством Китайско-восточной железной дороги и революционным движением в России в начале XX века в Харбин прибыло большое количество русских эмигрантов, они составляли основное население этого города. Поэтому Харбин в сознании автора мемуарных записок является русским городом, находящимся на территории Китая. В описании Харбина часто встречается прилагательное русский: Харбин – «город, построенный русскими», в Харбине «всюду русские лица», везде «русские названия улиц», есть «русская школа», «русская гимназия», «русские магазины», база «русской медицинской службы» и «русский говор». В Харбине, как пишет Б.С. Колоколов, держался «русский дух», были «женский монастырь» и «бесчисленное количество церквей», которые символизируют религиозные верования русских. Такая комбинированная русско-китайская культура (русский город, находящийся на территории Китая) поддерживает в нем чувство сопричастности к России.

Большинство астионимических гипотипозисов включает краткую характеристику географического места, на котором построен город, например: «Мы даже ходили с мамой провожать их на речной пароход с причала ***в Фудзядяне, китайском городе, части Харбина, расположенной на берегу реки***…» (с. 72); «Сам город [Учжоу] нависал темной массой над рекой где-то вдали. ***Он был расположен на карте по линии прохождения северного тропика***, в жаркой полосе…» (с. 78). Из тропов здесь лишь метаморфоза (темной массой навис).

Используя астионимический гипотипозис, Б.С. Колоколов детально описывает внутригородские топографические объекты – улицы, магистрали и застройку города (различного рода здания): магазины, гостиницы, вокзалы и порты, школы и училища, банки, храмы и т.д. В описаниях употребляются топонимические наименования на иностранном языке, которые зрительной наглядности не придают, но способствуют документальной точности в изображении внутреннего пространства города, например: «Это был огромный город. ***Я*** был уже достаточно большой, чтобы постепенно с ним знакомиться. Освоил маршрут трамвая № 1, конечная остановка которого была недалеко от нас возле ***Honckew Park'a***, там он делал петлю и снова шел к центру по ***Hart Road*** (на пиджин-инглиш – ***Хата-лу***). Дальше ***Bubblin Well*** со своим ипподромом. И, наконец, самая важная торговая магистраль – ***Nankin Road*** с ее знаменитыми универсальными магазинами «***Синсир Уинг-он»*** и «***Вайтевай-Лейдлоу»***» (с. 75). Эти топонимические наименования отражают интеграцию иностранной и китайской культур, характерную для того времени. Обратим внимание также на то, что описание города дается не отстраненно, а через восприятие автора, который эксплицитно выражает свое «я-рассказчика». Такого рода объективированные описания, функция которых «документальное, точное воспроизведения обстановки, такой, как увидел ее автор» [21, с. 140], придают тексту публицистичность.

Встречается целый ряд описаний домов, в которых жили иностранцы, с использованием оценочных эпитетов, например: «У него [директора электростанции в Мукдене – американца по фамилии Поплер] был ***роскошный***, великолепно обставленный дом в районе Сяохэянь <…>. Во дворе был даже бассейн для плавания, и, как рисовало мне мое воображение, должна была быть и лодка» (с. 35); «В некотором отдалении находился ***белоснежный*** дом для работников американской фирмы «Standart Oil», имевшей и здесь свой филиал» (с. 78). Представлено описание зданий бельгийского, английского, французского консульства, контор и заведений. Оценочные эпитеты позволяют составить представление об уровне жизни иностранцев в Китае, например: «Иностранный квартал состоял лишь из нескольких улочек, ***прибранных и ухоженных***, с деревьями вдоль тротуаров и очень небольшим движением <….>» (с. 54).

Б.С. Колоколов создает не только внешний, но и внутренний, пространственный образ дома. Вот, например, как он описывает дом в Харбине: «Дом с отведенной нам квартирой на втором этаже был по Железнодорожному проспекту, почти напротив здания Управления дороги с большими венецианскими окнами, в два этажа, на углу другой, поперечной улицы. Открывая с улицы входную дверь, надо было подняться по лестнице на второй этаж. Наверху была небольшая прихожая, столовая и жилые комнаты, на задах кухня и ванная с туалетом» (с. 62). Как и во многих других контекстах объективированного описания, используется так называемая «общая образность»: в приведенном описании благодаря лексике с предметным значением и пространственным, реализующим прием монтажа адресат видит высоту дома и его расположение сначала с внешней стороны, затем изнутри – взгляд скользит вверх по лестнице на второй этаж, где читатель может оценить пространственное расположение комнат. Преобладание зрительных определений (с большими венецианскими окнами, поперечной улицы, входную дверь, небольшая прихожая и т.д.) способствует документальности, точности изображения.

Большое внимание Б.С. Колоколов уделяет детализированному описанию средств передвижения. Этот нетерминированный вид гипотипозиса, который назовем порейонимическим (от порейонимы – существительные, служащие наименованием транспорта), используется, например, в описании города Мукдена, сопровождаясь оценочными комментариями автора. В этом описании используются различные порейонимы: рикша, фудутунка, арб, карета, паланкин, велосипед, автомобиль, конка. Приведем его в сокращении: «В том старом Мукдене, в котором мы жили, основным транспортом были ***рикши***, их было великое множество. <…> Кроме рикш на резиновом, мягком ходу, были ***«фудутунки»***, запряженные в одну лошадь, с крытым верхом и стенами с трех сторон, и со входом, прикрытым пологом <…>. На подобных ***двухколесных арбах*** с большим днищем для перевозки грузов осуществлялся гужевой транспорт на лошадях и выносливых мулах. <…> Более престижными были ***кареты*** с откидными ступеньками и открывающимися и закрывающимися дверями. На сидениях внутри могли разместиться двое пассажиров, и два на откидных перед ними. По бокам были фонари <…>».

И совсем экзотическим видом транспорта были ***паланкины***, переносившиеся на плечах, – их несли четверо, два спереди и двое позади с запасной палкой-опорой, на которую клались брусья паланкина <…>. ***Автомобили*** в Мукдене появились довольно поздно, лишь к началу 20-х годов. <…>».

В довершение рассказа о городском транспорте надо упомянуть о ***конке*** на конной тяге <…> (с. 34 – 36). Перечисляются составные части каждого транспортного средства – это прием построения так называемого «предметного описания» [22, с. 34]. Порейонимический гипотипозис помогает отразить специфику того или иного города Китая или одной из его провинций.

Подробно описан не только наземный, но и водный транспорт, например: «… между близлежащими маленькими городками вдоль реки перевозки грузов и пассажиров осуществлялись небольшими ***катерами***. Вместо парусных ***китайских джонок*** на реке пользовались ***баржами***, буксируемыми катерами» (с. 54). Неоднократно в воспоминаниях Б.С. Колоколов описывает пароходы и суда, приводя названия и подчеркивая их принадлежность, например: «Пароход был каботажного плавания, ***«Chusan» под английским флагом и принадлежал пароходству «Butterfield & Squire»***» (с. 59).

Автор показывает многообразие водного транспорта: читатель узнает о старом колесном пароходе «Иванов», ходящем по реке Сунгари; пароходе «Dardanus» линии «Blue Funnel»; японском пароходе «Katori Maru» общества «Nippon Yusen»; американской канонерке «Pampanga»; судне под китайским флагом, похожем на мореходную яхту, и др. Даются названия иностранных компаний: «Батерфилд энд Сквайр» (Butterfield & Squire); английская кампания «Жордан энд Матесон» (Jardin &Matheson); японская «Ницин»; китайская компания «China Merchants». Называются признаки, по которым можно определить принадлежность транспорта, например: «Среди них [морских пароходов] – большие сухогрузы линии «Blue Funnel», имевшие ***окрашенные в голубой цвет*** дымовые трубы. Имена их черпались из древней греческой мифологии» (с. 54).

Описания водного транспорта, включающие указания на их принадлежность, выполняют аргументативную функцию – служат обоснованию тезиса о навязывании Китаю невыгодных для него договоров, например: «…по навязанным Китаю после неудачных войн несправедливым договорам плавание по внутренним водам было предоставлено всем судоходным компаниям, которые, конечно, располагали более солидным тоннажем и участвовали беспрепятственно во внутренних перевозках, оттесняя тем самым и отечественную китайскую «China Merchants» (Китайское торговое мореходство)» (с. 54).

Таким образом, в мемуарных записках создается оценочный образ Китая как страны, в водных пространствах которой свободно передвигались суда, пароходы и др. транспорт, принадлежащий американским, английским, японским компаниям.

Б.С. Колоколов вводит описательные контексты, посвященные, казалось бы, незначительным объектам, таким как пачки сигарет, флаги, монеты, эмблемы на товарных вагонах, могилы и др. Однако они выступают связующим звеном для перехода к комментариям автора, реализующим уже другую стратегию.

Стратегия комментирования представлена двумя типами: историко-фактологическим комментированием, характеризующим политическую составляющую образа Китая, и лингвистическим, передающим языковой облик народа. Для стратегии в целом характерно выражение мнения и активное использование средств выражения авторского «я». Будучи ограниченным рамками статьи, приведем несколько примеров реализации в тексте этой стратегии.

Стратегия историко-фактологического комментирования реализуется с использованием характерных для публицистических текстов метонимических оборотов, в которых Китай предстает как субъект активной внешней политики, например: «Шел уже 1922 год; это был год Вашингтонской конференции, где ***Китай*** как участник Первой мировой войны уже ***потребовал*** уравнения себя в правах с другими победившими державами. Если устранения экстерриториальности для всех ***Китаю таки достичь и не удалось***, то для побежденных она стала возможной. Более того, ***Китай добился*** возвращения себе Циндао <…>. Даже Италия не хотела остаться в стороне и тоже выдвинула какое-то требование, но ***Китай***, учитывая относительно высокое значение европейских держав, ***сумел ее притязания вежливо отвергнуть***» (с. 44) – эпитет вежливо, включенный в предикативную конструкцию сумел отвергнуть, выражает мнение автора, создавая положительный образ Китая как государства.

В историко-фактологических комментариях используются терминологические словосочетания, обозначающих исторические военные события Китая начала XX века: Русско-японская война, антииностранное движение, антиимпералистическое движение, генеральная стачка; метафоры – арена боевых действий; слова с семантикой конфликта – захват, конфликт, демонстрации. Текст субъективирован, то есть пронизан авторской эмоциональной оценкой. Учитывая ограниченный объем статьи, приведем один пример: «…несмотря на повторявшиеся все время сообщения о нарастании ***антиимпериалистического движения*** в Китае. Пока был жив Сунь Ятсен, все сохранялось в рамках законности, но теперь ***выплескивалось через край***» (с. 90). Атрибутивное сочетание антиимпералистические движения развертывает образ Китая в сторону его внутренней и внешней политики, которая оценивается негативно с помощью метафоры выплескивалось через край. Эта метафора способствует созданию образа Китая как некоей емкости, в которой проявления антиимпериалистических настроений подобны водной стихии, выплескивающейся через край.

Стратегия лингвистического комментирования направлена на создание языкового облика народа с характерными для него многообразными сложными наречиями, на описание языковой ситуации: «Только китайская речь звучала здесь иначе, ***сплошное трудно различимое цоканье*** с иногда перепадавшими словами, напоминавшими тот китайский, к которому привыкло на севере наше ухо. В Манчжурии говорили ***на почти неискаженном пекинском наречии***, ***так называемом «гуанхуа»***» … (с. 78); «В Чжэньцзяне <…> общение происходило на **ломаном английском, получившим название «Pidgin English»**» (с. 58). Композиты, реализующие названную стратегию, выполнены с использованием информационно-описательного регистра: оценочные конструкции, например, трудно различимое цоканье, почти на неискаженном пекинском наречии отра-

жают ментальное восприятие речи китайцев. В целом китайский язык характеризуется как сложный, «непростой язык». Обращается внимание на то, что, кроме «гуанхуа» (китайского литературного языка), формирующегося на основе пекинского наречия, известного почти всем китайцам, существовали наречия, которые сильно различались на севере и юге Китая.

Лингвистические комментарии различны. Так, автор пишет о происхождении названий городов, сел, рек и т.д., давая лингвокультурологический комментарий. Например: «Вспоминался и район города Сяохэянь, где жилые кварталы одноэтажных китайских построек подходили вплотную к берегу реки Хуанхэ. Была она небольшая, мелководная, потому и называли ***ее китайцы Сяохэянь, т.е. «берег речки»***. ***Я заметил, что китайцы, живя на берегу реки, опускают в разговорной речи ее название. Так, на берегах самой крупной реки Янцзы-цзян я слышал обычно короткое «чандян», то есть «длинная река»***» (с. 45).

Переводческий комментарий помогает автору отразить восприятие его китайским народом: «Одни [китайские мальчишки] млели перед мальчишкой из чужой страны, представителем незнакомого народа, который их старшие братья и отцы называли ***«большеносыми» — «да бинза»***, другие, наоборот, склонялись поиздеваться, если были постарше и посильнее, обзывая ***«янгуйцзы», что в переводе должно было обозначать «заморский чертенок»***» (с. 47). Слово мальчишка является разговорным и имеет уничижительный оттенок, однако в контексте противопоставления и в сочетании с глаголом млели передает снисходительное отношение к чужестранцу. Если прозвища да бинза (номинирующее русских как большеносых в восприятии китайцев) и дахудза (номинирующее русского как человека, имеющего бороду) просто выражают ироническое отношение китайцев к русским, то янгуйцзы (чёрт или дьявол из-за рубежа) выражает их страх перед иностранцами, резко негативное, грубое отношение к ним. Используются также контекстуальные антонимы: млели – склонялись – поиздеваться. Таким образом, автор мемуаров пишет о двойственном к нему отношении китайцев: для одних он просто «мальчишка из чужой страны», «представитель незнакомого народа», для других – «заморский чертенок» (прозвище-метафора).

Образу «непременно нужен смысл» [14, с. 317], и этот смысл особенно явственно прослеживается в реализации ценностной оппозиции «свой – чужой», которая как бы «пронизывает» все речевые стратегии, служит их «скрепой». Так, в последнем из приведенном выше примере используются перифрастические обороты «мальчишка из чужой страны», «представитель незнакомого народа», что логически контрастирует с другой фразой из текста: «Среди китайской толпы ***я не чувствовал себя чужим***, хотя, естественно, обращал на себя внимание» (с. 79). Рождение в Китае и жизненный опыт, полученный в этой стране, позволяют автору не чувствовать себя чужим. Несмотря на то, что китайцы не считали его своим, он воспринимал их страну как родную, и именно с этой ценностной позиции описывается Китай.

Автор называет свой дом в Китае родным гнездом (языковая метафора): «…наконец, выехали из дома, многие годы служившего нам ***родным гнездом»*** (с. 43). Похожие по семантике оценочные эпитеты с “родной” в мемуарных записках: наш, мило, близко и душевно выражают чувство сопричастности Б.С. Колоколова Мукдену и Харбину, близкое его ощущение о китайском народе и любовь к “этой гостеприимной земле”: «На Стрелковой улице мы стали жить по укладу, более или менее напоминавшему старый ***наш*** Мукден» (с. 71)**; «**Жаль было прощаться с Харбином, где все было так ***мило и близко душе»*** (с. 73); «Слившись ***душевно*** с народом этой гостеприимной земли…» (с. 15). Он испытывает чувство гордости, что его судьба связана с Китаем; Россия характеризуется им с помощью эпитетов далекая и непонятная: «Вот так бы и мне гордиться своей страной, ***далекой и непонятной***, пережившей грозную смену власти и общественных отношений» (с. 90). Таким образом, метафора и контекстуальная антитеза придают Китаю как объекту изображения ценностный смысл, создавая его целостный образ.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. В мемуарных записках Б.С. Колоколова создается образ Восточного Китая начала XX века, о чем свидетельствует нарративная стратегия развертывания текста, основанная на цепочке топонимических наименований и лексике с семантикой передвижения. В повествование о «скитаниях» автора вставляются описания наблюдаемых объектов, явлений, реализующие дескриптивную коммуникативно-речевую стратегию, которая разворачивается с помощью приема гипотипозиса, основанного преимущественно на так называемой «общей образности»: описание дается через восприятие автора, главным образом зрительное, с редким использованием тропов. Анализ используемых автором типов гипотипозиса позволяет заключить, что образ Китая практически лишен яркой пейзажной составляющей, автор больше уделяет внимания описанию городов, провинций, внутригородского пространства, включая транспорт и другие средства передвижения, поскольку именно они позволяют показать влияние иностранных держав на жизнь в Китае, охарактеризовать экономику и политику этой страны, выразить свое отношение к происходящему в ней. Для мемуарных записок Б.С. Колоколова характерна также стратегия историко-фактологического и лингвистического комментирования, способствующая документальности повествования. Однако присутствуют и контексты субъективированного (метафорического и метонимического) описания Китая, который характеризуется как «родное гнездо»: в нем автор родился и вырос, он не считает его чужим и поэтому сочувственно относится к китайскому народу и его стране. Тем самым образ Китая начала XX века в мемуарных записках Б. С. Колоколова приобретает ценностный смысл, становясь концептом.

Перспективу исследования видим в расширении материала исследования путем привлечения других мемуарных текстов о Китае начала XX века, в частности книги «Китайские мемуары 1921 – 1927» С.А. Далина, который неоднократно приезжал в эту страну и даже принимал участие в развернувшемся там революционном движении. Выражаем надежду, что результаты исследования мемуарного образа Китая будут представлять интерес для российских ученых.

Библиографический список

1. Костина К.В. Аксиологический аспект языковой репрезентации образа России в современном немецком медиадискурсе. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2011.
2. Камалова С.Д. Образ «чужих» в мультикультурной литературе с позиции лингвистической имагологии (на материале англоязычной художественной литературы о палестиноизраильском конфликте). Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2020. Available at: https://mgimo.ru/upload/2020/02/kamalova-diss.pdf
3. Зеленин А.В. Немцы в русской культуре (Лингвистическая имагология). Русский язык в школе. 2013; № 4: 63 – 72.
4. Абрамова Е. С. Концепт «Россия» в дискурсе современных российских масс-медиа: когнитивная структура, динамика, особенности языковой объективации: на материале журнала «Родина» за 1989 – 2011 гг. Автореферат диссертация ... кандидата филологических наук. Белгород, 2012.
5. Клушина Н.И. От стиля к дискурсу: новый поворот в лингвистике. *Язык, коммуникация и социальная среда.* 2011; Выпуск 9: 26 – 33. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/klushina-11.htm
6. Партаненко Т.В. Образ России во Франции XV – начала XX вв.: По материалам мемуарных и дневниковых свидетельств. Диссертация ... кандидата философских наук. Тамбов, 2001.
7. Банман П.П., Леглер А.А. Образ Германии и образ России как “свое” и “чужое” (на материале мемуаров Двингера “Die Armee hinter Stacheldraht”). Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016; № 11-3 (65): 69 – 71.
8. Реброва И.В. Великая Отечественная война в мемуарах: историко-психологический аспект (На материалах Краснодарского края). Диссертация ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2005.
9. Ши Сяолун Образ Китая и китайцев в произведениях русских путешественников XIX – начала XX века. Филология и культура. 2016; № 4: 280 – 287.
10. Цуй Ливэй Беззквивалентная лексика в образе Китая в русской эмигрантской лингвокультуре. Вестник российского университета дружбы народов. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016; № 2: 80 – 88.
11. Zhang Lejin, Wu Doreen. Media Representations of China: A Comparison of China Daily and Financial Times in Reporting on the Belt and Road Initiative. Critical Arts. 2017; № 31 (6): 29 – 43.
12. Косицына И.К. Мемуарные произведения восточной эмиграции: опыты лингвокультурологического описания (на материале книги Т.И. Золотаревой «Маньчжурские были»). Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2014; № 11: 74 – 81.
13. Кузнецова Е.Б., Сорокина М.Ю. Б.С. Колоколов Записки сына последнего российского императорского генерального консула в Мукдене. Диаспора: Новые материалы. 2007; № 9: 7 – 94. Available at: https://www.academia.edu/7923482/
14. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: «Языки славянской культуры», 1999.
15. Михайловская Е.В., Тортунова И.А. Литературная кинематографичность российской и британской прозы XX века: сопоставительный аспект (на примере прозы В.М. Шукшина и Г. Грина). Научный диалог. 2015; № 11 (47): 97 – 118.
16. Орлова Н.А. Речевой жанр «мемуары» и его реализация в текстах носителей разных типов речевой культуры. Автореферат диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2004.
17. Золотова Г.А. Композиция и грамматика. Язык как творчество: сборник научных трудов к 70-летию В.П. Григорьева. Москва, 1996: 284 – 296.
18. Цуй Л. Языковые средства создания лингвокультурного образа Китая в лингвокультуре дальневосточной эмиграции. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015; № 4: 112 – 119.
19. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. Москва: Флинта, Наука, 2009.
20. Горте М.А. Фигуры речи: терминологический словарь. Москва: ЭНАС, 2007.

21. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 1997.
22. Коньков В.И., Неупокоева О.В. Функциональные типы речи: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.

References

1. Kostina K.V. Aksiologicheskij aspekt yazykovoj reprezentacii obraza Rossii v sovremennom nemeckom mediadiskurse. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2011.
2. Kamalova S.D. Obraz «chuzhih» v mul'tikul'turnoj literature s pozicii lingvisticheskoj imagologii (na materiale angloyazychnoj hudozhestvennoj literatury o palestinoizrail'skom konflikte). Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2020. Available at: https://mgimo.ru/upload/2020/02/kamalova-diss.pdf
3. Zelenin A.V. Nemcy v russkoj kul'ture (Lingvisticheskaya imagologiya). Russkij yazyk v shkole. 2013; № 4: 63 – 72.
4. Abramova E. S. Koncept "Rossiya" v diskurse sovremennyh rossijskih mass-media: kognitivnaya struktura, dinamika, osobennosti yazykovoj ob`ektivacii: na materiale zhurnala "Rodina" za 1989 – 2011 gg. Avtoreferat dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2012.
5. Klushina N.I. Ot stilya k diskursu: novyj povorot v lingvistike. Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. 2011; Vypusk 9: 26 – 33. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/klushina-11.htm
6. Partanenko T.V. Obraz Rossii vo Francii XV – nachala XX vv.: Po materialam memuarnyh i dnevnikovyh svidetel'stv. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Tambov, 2001.
7. Banman P.P., Legler A.A. Obraz Germanii i obraz Rossii kak "svoe" i "chuzhoe" (na materiale memuarov Dvingera "Die Armee hinter Stacheldraht"). Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016; № 11-3 (65): 69 – 71.
8. Rebrova I.V. Velikaya Otechestvennaya vojna v memuarah: istoriko-psihologicheskij aspekt (Na materialah Krasnodarskogo kraya). Dissertaciya ... kandidata istoricheskih nauk. Krasnodar, 2005.
9. Shi Syaolun Obraz Kitaya i kitajcev v proizvedeniyah russkih puteshestvennikov XIX – nachala XX veka. Filologiya i kul'tura. 2016; № 4: 280 – 287.
10. Cuj Liv`ej Bez`ekvivalentnaya leksika v obraze Kitaya v russkoj `emigrantskoj lingvokul'ture. Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2016; № 2: 80 – 88.
11. Zhang Lejin, Wu Doreen. Media Representations of China: A Comparison of China Daily and Financial Times in Reporting on the Belt and Road Initiative. Critical Arts. 2017; № 31 (6): 29 – 43.
12. Kosicyna I.K. Memuarnye proizvedeniya vostochnoj `emigracii: opyty lingvokul'turologicheskogo opisaniya (na materiale knigi T.I. Zolotarevoj «Man'chzhurskie byli»). Slovo: fol'klorno-dialektologicheskij al'manah. 2014; № 11: 74 – 81.
13. Kuznecova E.B., Sorokina M.Yu. B.S. Kolokolov Zapiski syna poslednego rossijskogo imperatorskogo general'nogo konsula v Mukdene. Diaspora: Novye materialy. 2007; № 9: 7 – 94. Available at: https://www.academia.edu/7923482/
14. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. Moskva: «Yazyki slavyanskoj kul'tury», 1999.
15. Mihajlovskaya E.V., Tortunova I.A. Literaturnaya kinematografichnost' rossijskoj i britanskoj prozy XX veka: sopostavitel'nyj aspekt (na primere prozy V.M. Shukshina i G. Grina). Nauchnyj dialog. 2015; № 11 (47): 97 – 118.
16. Orlova N.A. Rechevoj zhanr «memuary» i ego realizaciya v tekstah nositelej raznyh tipov rechevoj kul'tury. Avtoreferat dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2004.
17. Zolotova G.A. Kompoziciya i grammatika. Yazyk kak tvorchestvo: sbornik nauchnyh trudov k 70-letiyu V.P. Grigor'eva. Moskva, 1996: 284 – 296.
18. Cuj L. Yazykovye sredstva sozdaniya lingvokul'turnogo obraza Kitaya v lingvokul'ture dal'nevostochnoj `emigracii. Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2015; № 4: 112 – 119.
19. Hazagerov G.G. Ritoricheskij slovar'. Moskva: Flinta, Nauka, 2009.
20. Gorte M.A. Figury rechi: terminologicheskij slovar'. Moskva: `ENAS, 2007.
21. Solganik G.Ya. Stilistika teksta: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 1997.
22. Kon'kov V.I., Neupokoeva O.V. Funkcional'nye tipy rechi: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.

Статья поступила в редакцию 08.02.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-465-467

***Jin T.H.,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mynameisdestiny@mail.ru*

THE RED COLOR OF THE IMAGE OF EGORUSHKA IN "GRASSLAND" AND THE RED COLOR OF LANDSCAPE. This article discusses the interpretation of the red color of the image of Egorushka in Chekhov's novel "Grassland" and the red color of the landscape. The object of the research is the concept of red color represented by Egorushka in Chekhov's novel. Our study adopts the observation method, and uses the methods of explanation, comparison and synthesis to describe. There are some works about color design in the novel. However, the specific analysis of red color in the image of Egorushka and the red color of the landscape he feels has not received enough attention. This determines the scientific innovation of the article. Our work also brings forth new ideas about the affiliations between the artistic creation of Chekhov and Lu Xun by means of the interpretation of red color. The paper confirms the originality of the application of the red color description in Chekhov's novel. Moreover, this approves the vital role of color description in the representation of the scenery and characters.

Key words: **red color description, Chekhov, "Grassland", image of Egorushka, Lu Xun.**

***Т. Цзинь**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mynameisdestiny@mail.ru*

КРАСНЫЙ КОЛОРИТ ОБРАЗА ЕГОРУШКИ В «СТЕПИ» А.П. ЧЕХОВА И ПЕЙЗАЖ КРАСНОГО ЦВЕТА В ЕГО ВОСПРИЯТИИ

Настоящая статья посвящена интерпретации цветообозначения красный в повести «Степь» А.П. Чехова и пейзажа красного цвета в восприятии Егорушкой. Объект исследования – красные цветовые концепты, представленные в создании образа Егорушки. В ходе исследования используются метод наблюдения, описательный метод с приемами интерпретации, сопоставления и обобщения. В литературоведении встречаются работы о цветовом оформлении степного пейзажа в повести А.П. Чехова. Но специально или более конкретно анализу красного колорита в образе Егорушки и пейзажа красного цвета в его восприятии уделяется внимания все еще недостаточно. Это и определяет научную новизну данной статьи. Новизна нашей работы заключается и в том, что в ней впервые затрагивается творческая связь Чехова и Лу Синя через интерпретацию красного цвета. На основании проведенного анализа выявлено своеобразие символики красного цвета в раскрытии образа Егорушки, описана роль цветовой изобразительности в описании пейзажа и в создании образов персонажей.

Ключевые слова: **красный цвет, Чехов, «Степь», образ Егорушки, Лу Синь.**

Цвет – явление, окружающее человека повсюду. Он воздействует на психологию человека и представляется как художественное выражение человеком его способности к восприятию действительности окружающего мира во всем богатстве. В литературных произведениях цветовые концепты часто обладают символическими значениями. В данной работе рассмотрены глубокие символические значения красного цвета при создании образа главного героя Егорушки. Помимо того, дан системный анализ красного цвета пейзажа в восприятии Егорушки. Цель статьи состоит в том, чтобы системно и развернуто показать художественную роль красных цветовых концептов в повести Чехова. Более того, автор статьи пытается установить творческую связь Чехова и китайского писателя Лу Синя через интерпретацию красного цвета в их отдельных произведениях.

Как отмечает Л.А. Качаева, «изображение цветового концепта в литературных произведениях – не самоцель, а служит воплощению творческих замыслов писателей. В употреблении цветовых концептов лежит одна из наиболее инди-

видуальных черт авторского видения мира и воплощения его в творческой практике» [1].

Чехов с необычайным обилием использует цветы в повести «Степь». В ней всего 188 слов, обозначающих цвета и их оттенки. По мнению В. Ермилова, Чехов был одним из первых писателей, поэтически раскрывших под внешним однообразием и монотонностью степного пейзажа целый мир изобильных красок [2, с. 55]. Сам по себе пейзаж степи скуден и однообразен: бескрайняя земля, покрытая травой, и над ней бескрайнее небо. Но Чехов находит краски и представляет степь в разнообразии.

Во-первых, цвет используется для описания пейзажа степи и состояния природы, для изображения предметов. А во-вторых, цвет употребляется для создания образов персонажей и передачи их впечатлений.

Цветовые характеристики представляются одним из главных способов воссоздания облика степной природы. Описание степи в творчестве Чехова берет свой исток в детском мировосприятии писателя. Он встречается уже в ранней прозе Чехова и постепенно прирастает новыми смысловыми оттенками, все более разноплановым становится путь его художественного воплощения. Следует отметить, что на первый план всегда выдвигаются цветовые детали, передающие многомерность степной природы и её ассоциативную связь с тайной человеческой души.

В «чистом» виде красный цвет используется в повести 30 раз, с оттенками (багровый, кумачовый, багряный) – 40 раз. У каждого народа своеобразное объяснение символического значения цвета. Красный цвет в русской лингвокультурной идеологии объясняется неоднозначно. С одной стороны, он традиционно означает «красивый». В бытовой речи красный цвет означает «светлый». Это цвет и огня, и символ любви, и вызывающий страсть, радость в душе влюбленных. А с другой стороны, красный цвет как цвет крови и ада ассоциативен с яростью, агрессивностью, опасностью, властностью, борьбой и смертью. Помимо того, с точки зрения Г. Бидермана, красный цвет может и символизировать испытание и страдание [3, с. 131].

Дуализм символического значения красного цвета ярко представляется в «Красном цветке» Гаршина. Образ красного цветка – образ-символ. Экспрессивная символика красного цвета двупланова. С одной стороны, красный цвет ассоциируется с кровью, пожаром. С точки зрения психологов, красный цвет вызывает у человека тревогу и настороженность. Данным цветом окрашены мировые катаклизмы. С другой стороны, красный цвет представляется символом солнца, тепла и красоты. Ощущение грядущих катаклизмов, нашедшее, в частности, выражение в тревожной символике красного, вскоре перейдет к Л. Андрееву («Красный смех»), к Блоку, как и Гаршину, ощущающему неустранимую двойственность красного.

Вернёмся к повести «Степь». В произведении красный цвет играет доминирующую роль в описаниях восходов и закатов. В данном контексте красный цвет вливает в степь жизненную силу. Цветовая деталь для Чехова – это и способ характеристики персонажей. Если при описании степного пейзажа красный цвет обладает позитивными красками, то при создании образа Егорушки красный колорит вносит ноту грусти, предчувствие трагизма в судьбе мальчика: «…его красная рубаха пузырем вздувалась на спине…Он чувствовал себя в высшей степени несчастным человеком» [4, с. 733].

Чеховские дети отличаются наивностью и любознательностью. Красная рубаха Егорушки как символ красоты манила другого мальчика своей яркостью: «С тупым удивлением и не без страха, точно видя перед собой выходцев с того света, тот мальчик, не мигая и разинув рот, оглядывал кумачовую рубаху Егорушки». Здесь красота красной рубахи даже обладает сверхъестественной прелестью. Егорушка в красной рубахе привлекал материнскую любовь деревенской бабы и ее ласку. Она «провожает глазами кумачовую рубаху Егорушки». Кумачовый – яркий красный, праздничный цвет.

Хотя нужно отметить, что красный колорит, связывающийся с образом Егорушки, в большинстве случаев имеет отрицательную коннотацию. Согласно Е.Н. Секу, в восприятии Егорушки красный цвет иногда ассоциативен с болезнью и яростью [5]. На дороге Егорушка встречается с овчарками с красными от злобы глазами. И сам мальчик заражается злобой красного цвета. «Егорушка, глядя на глаза и зубы собак… глядел так же злорадно, как Дениска, и жалел, что у него в руках нет кнута». И подводчик Пантелей, составляющий Егорушке компанию, взглянул красными глазами на Егорушку. И его веки красные. А у Емельяна длинное красное лицо. Если здесь красный колорит, скорее всего, связан с усталостью и воспаленностью, то в восприятии Егорушки подводчик Дымов с красными глазами и багровым (тёмно-красным) от солнца телом является представителем зла и агрессивности. Именно в столкновении с Дымовым у мальчика происходит вспышка гнева. Кроме того, у буйного Кирюхи также красные, кумачного цвета шея и лицо.

Встречается интересная гипотеза о связи красного цвета и богатырского мотива в образе Егорушки. По мнению Г.И. Тамарли, желто-коричневый колорит, лиловой оттенок, доминирующие в описании степной природы, вместе с красным цветом рубахи Егорушки соответствуют цветовому тону иконы Георгия Победоносца. И имя мальчика дается в честь Георгия Победоносца. Тем не менее образ Егорушки совпадает с образом святого – защитником и победителем темных сил и в том, что, несмотря на свою слабость, Егорушка вызывает на соревнование Дымова для защиты безвинного Емельяна [6, с. 63]. Таким образом, Егорушка в красной рубахе символизирует богатырский дух.

Егорушка мечтает о встрече с красивыми, сильными и честными мужчинами, такими как богатыри. Но единственный парень с богатырской внешностью – это «русый, с кудрявой головой, красивый, необыкновенно сильный» Дымов, напоминающий, скорее всего, Василия Буслаева. Это один из героев новгородских былин, и вся сила его уходит бесплодно на злое озорство. Дымов — образец «невозделанной человеческой силы» [7, с. 50]. Дымов, может быть, и хочет употребить свою силу на благо народа, однако жизнь не дает ему возможности реализовать своё назначение. Здесь возникает тема революции. Чехов суть Дымова обрисует так: «…озорник Дымов, создается жизнью <…> прямехонько для революции… Революции в России никогда не будет, и Дымов кончит тем, что сопьется или попадет в острог» [8, с. 195]. Чехов ставит своей повестью вопрос: какая страшная сила может разбудить в русском народе стихийный бунт или революцию? Мощная ночная гроза усиливает в душе Дымова лишь ощущение безысходности. «Жизнь наша пропащая, лютая!» – жалуется он. Но в отличие от взрослого богатыря Дымова юный Егорушка “заразился” от грозы: ненависть и злоба – эмоции, несущие с собой социальный бунт и революцию.

Одной из фундаментальных особенностей творчества Чехова является изображение окружающего мира с точки зрения персонажа [9, с. 125]. 12 января 1888 г. А.П. Чехов писал Д.В. Григоровичу о своей «Степи»: «Каждая отдельная глава составляет особый рассказ, и все главы связаны... Я стараюсь, чтобы у них был общий запах и общий тон…что через все главы у меня проходит одно лицо». Таким образом, сам Чехов утверждает наибольшую значимость главного героя Егорушки для композиционно-сюжетной организации повести. Субъективированное повествование от десятилетнего мальчика Егорушки последовательно учитывается в структуре повествования.

Далее рассмотрим красный цвет пейзажа в восприятии Егорушки. Красный цвет влияет на настроение Егорушки через дорожный пейзаж. В самом начале повести даётся противопоставление двух типов пейзажа — привычной родной картины мира Егорушки и промышленного пейзажа. Если родная картина мира полна зеленого (зеленое кладбище, зелень вишневых деревьев) и белого цветов (белые кресты и памятники, белые пятна, белое море), то в индустриальном пейзаже господствуют черный (черный дым) и красный цвет (кирпичные заводы, люди и лошади, покрытые красной пылью). Здесь красный колорит не только используется как реальное цветообозначение, но и содержит негативное значение «вредное», «болезное». Люди дышат нездоровым воздухом с красной кирпичной пылью.

Мотив промышленности и её влияние на жизнь людей представляется и в образе Васи. У Васи красный, сильно опухший подбородок. Он заболел из-за того, что раньше работал на спичечной фабрике. Там нездоровый воздух. По мнению А.М. Саяповой, сила (индустриализация), нарушающая естественный баланс соотношения природы и человечества, и окажет негативное влияние на человечество [10, с. 59].

Встречается сравнение спелой вишни багряного цвета с кровью. Следует отметить, что дальше в тексте идёт воспоминание Егорушки о мертвой бабушке. А вишня багряного цвета растёт именно на кладбище. Здесь красный цвет воспринимается как цвет крови, крест и кладбище составляют ассоциативный ряд, связывающий с мотивом смерти.

В дальнейшем повествовании ещё раз встречается ассоциация красного цвета с крестами и могилами. «Люди мельком поглядывали на крест, по которому прыгали красные пятна. В одинокой могиле есть что-то грустное, мечтательное и в высокой степени поэтическое» [4, с. 733]. Такая ассоциация вызывает мрачные раздумья о непонятности человеческой жизни и неизбежности смерти. Егорушка представляет себе мертвую бабушку в гробу. Но лично для себя он чувствует, что никогда не умрет. Здесь встречаются детское восприятие понятия смерти и детское ощущение бессмертия.

В конце повести Егорушка встречается с рыжей собакой и красным домиком. Ярко-красный цвет символизирует новую жизнь Егорушки. Можно сказать, что все персонажи повести по-своему одиноки и по-разному несчастны. Неизвестная сила препятствует им сливаться с красотой и гармонией степи. Все надеются на изменение жизни. Но среди всех персонажей повести новая жизнь наступит только для мальчика Егорушки. Но «какова-то будет эта жизнь»?

Есть тонкий намёк на трагическое будущее Егорушки. Хотя Егорушка встречается с новым домом, собачкой, нежным хозяйкой и даже девочкой. Но приветствующий новую, неведомую жизнь мальчик был изнеможённым, и горькие слёзы подступили к его глазам. К тому же сам Чехов утверждает это в письме Д.В. Григоровичу 5 февраля 1888 г. «Егорушка, попав в будущем в Москву или в Питер, кончит непременно плохим».

Цветы в восприятии Егорушки играют доминантную роль в повествовании о степном пейзаже в связи с психологической особенностью детского мировидения, с его пространственно-временной позицией [11, с. 109].

Например: «…налево всё небо над горизонтом было залито багровым заревом, и трудно было понять, был ли то где-нибудь пожар или же собиралась восходить луна» [4, с. 733]. Изображена степь, увиденная мальчиком Егорушкой. Ему трудно понять: багровое зарево здесь от пожара или заката. Употребляется мера личностно-родового восприятия природного мира. Деталь описаний приведена в соответствии с детским конкретно-образным, одушевляющим природу восприятием [12, с. 36].

Детское восприятие мира Егорушки в основном похоже на сказку либо на детскую игру. Например, во время вспышки молнии Егорушка видел, что «чернота на небе раскрыла свой рот и дыхнула белым огнем». Или во время грозы крестьяне с вилами среди отблеска молний перед глазами мальчики становятся великанами с пиками. Согласно Е.С. Игумновой, Егорушка может ощутить всю сказочность, которая свойственна степи от того, что он ещё мальчик, не вышедший из сказочного очарования детства [13, с. 161].

Интересно, что обильное использование красного цвета с символическим значением и детское иллюзорное восприятие окружающего мира встречаются и в одном произведении китайского писателя Лу Синя. Тесные связи между А.П. Чеховым и китайским писателем Лу Синем давно вызывают большой интерес у литературоведов. М.Е. Шнейдер называл Лу Синя «китайским Чеховым», видя в их творчестве и биографиях многие сходства [14, с. 182].

Во многих произведениях Лу Синя мы видим как бы тень произведений Чехова, что позволяет говорить об интертекстуальных связях. Например, повесть Лу Синя «Деревенское представление» из сборника «Клич», подобно повести Чехова «Степь», связана с детским опытом самого писателя (так же как и чеховская «Степь»). Повесть Лу Синя ведётся от первого лица. Повествователь вспоминал своё детское путешествие в одну южную прибрежную деревню, когда ему было лет 11 – 12.

Мальчик из семьи помещика приходит в гости в деревню. Он заглядывает в деревенскую жизнь с боязливым любопытством. Как в чеховской «Степи», описание пейзажа и образов природы занимает важное место и в данной повести. Мальчик погружается в умиротворение природы. И дети, и взрослые люди относятся к нему добродушно. Кульминацией повести является то, что ночью мальчик с детьми едут на лодочке в соседнюю деревню, чтобы посмотреть традиционное китайское деревенское представление.

В китайской культуре красный цвет выступает как символ солнца, юга и огня. Хотя для китайцев, как и для других народов, красный цвет связан с кровью, но по традиции китайского народа красный цвет в первую очередь символизирует буйство жизни во всех ее проявлениях, радость, торжество, счастье, благо и удачу [15, с. 25].

Красный цвет в данной повести Лу Синя используется в двух основных ситуациях. Во-первых, красный цвет встречается на сцене деревенского представления. А во-вторых, красный цвет связан с детским восприятием мира, с огнями и фонарями.

Три раза упоминается детское впечатление от деревенского представления на сцене: «…перед глазами мальчика без конца мелькали зеленые и красные фигуры».

Красный цвет играет ведущую роль в китайской опере. В китайском представлении, лицо, выкрашенное в красный, обозначает героизм и честность персонажей. Например: Император Гуань, знаменитый герой эпохи Троецарствия, бог войны, всегда изображается красным цветом. Если красные фигуры, мелькающие на сцене, представляются лишь неясным впечатлением мальчика, то дальше в повести встречается конкретное описание об одном персонаже с красным колоритом. Это амплуа комика в красном гриме. Его привязали к столбу, а белобородый старик хлестал клоуна извозчичьим кнутом. Здесь красный цвет связан с образом клоуна и имеет ироническое значение. Клоун в деревенском представлении часто бывает лицемером. Хотя Лу Синь критиковал чиновников поздней династии Цин, сравнивая с клоунами, но здесь, скорее всего, писатель просто хочет показать впечатление мальчика от интересного деревенского представления.

Образ красного фонаря и образ огня встречаются в повести Лу Синя «Деревенское представление» пять раз. Красный фонарь из бумаги представляется традиционным украшением китайцев. Так как он обладает силой защиты. В легенде красный цвет отпугивает зло. Поэтому часто встречаются красные украшения и предметы. В данной деревне красные фонари висят везде: в домах крестьян, на улицах и берегах реки, на рыбачьей лодочке и на сцене деревенского представления. «Я оглянулся на сцену, окутанную красным светом фонарей, и, как перед приездом сюда, мне снова почудилась башня с бессмертными и звуки флейты, которые лились и замирали где-то далеко в горах» [16, с. 462]. Здесь мальчик впал в детскую фантазию. Сцена для деревенского представления, окутанная красным светом фонарей, уже становится чудесной башней с бессмертными в детском восприятии и воображении.

Таким образ, мы видим, что акцент в детском иллюзорном восприятии окружающего мира Лу Синя полностью совпадает с приёмом создания образа Егорушки Чехова. С одной стороны, детям в творчестве Чехова присущи искренность и любознательность. С другой стороны, ребёнок в понимании Чехова часто пребывает в каком-то полусне, в иллюзорном настроении.

Подводя итоги, отметим, что красная цветовая деталь не только составляет часть пейзажа, но и играет уникальную роль в создании образа главного героя – Егорушки. Противопоставленное символическое значение красного колорита: и красный цвет как символ красоты, и красный цвет как символ ярости и агрессивности, воплощается в образе Егорушки. Красный цвет пейзажа в восприятии мальчика совпадает с детским конкретно-образным, одушевляющим природу пониманием. А.П. Чехов представляется настоящим мастером слова, способным поднять цветовую гамму произведения на символический уровень.

Кроме того, с помощью интерпретации красного цветового концепта в работе и раскрывается иллюзорный характер восприятия картины мира детского образа в творчестве Чехова. Выявлено творческое подобие Чехова и Лу Синя через цветовую деталь. В итоге можно сказать, что использование цвета в литературных произведениях представляется важным средством создания словесной живописности и художественной образности. Изучение цветовой символики необходимо для полного понимания замысла художественного произведения.

Библиографический список

1. Качаева Л.А. Цветовая палитра А.И. Куприна. Писатель и жизнь. Москва, 1981; Выпуск 10: 187 – 201.
2. Ермилов В. Чехов. 1860 – 1904. Москва: Молодая гвардия, 1951.
3. Бидерман Г. Энциклопедия символов. Москва: Издательство «Республика», 1996.
4. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Москва: Издательство «Наука». 1977; Т. 7.
5. Сек Е.Н. Символика цвета в повестях А.П. Чехова «Степь» и «Огни». Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2014.
6. Тамарли Г.И. Чехов и живопись. Творчество А.П. Чехова: Особенности художественного метода: сборник научных трудов. Ростов-на-Дону, 1980; Выпуск 5.
7. Яковлева М.В. Природа и человек в «Степи» А.П. Чехова: об эпической концепции повести. Художественное творчество и литературный процесс. Томск, 1979; Выпуск 2: 46 – 54.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Москва: Издательство «Наука», 1975; Т. 2.
9. Чудаков А.Г. Слово – вещь – мир: От Пушкина до Толстого: Очерки поэтики русских классиков. Москва, 1992.
10. Саяпова А.М. Повесть «Степь»: сущностное понятие мира. Природа в художественной литературе: материальное и духовное. Санкт-Петербург, 2004: 55 – 63.
11. Ничипоров И.Б. Цветовое и звуковое оформление степных пейзажей в прозе А.П. Чехова. Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. Москва, 2007; № 5: 108 – 114.
12. Кудрявцев В.Н., Колесник Е.С. Природа и человек в повести А.П. Чехова «Степь». Вестник СГПИ. Славянск-на-Кубани. 2009; № 1: 32 – 39.
13. Игумнова Е.С. Языковая репрезентация пейзажа в повести А.П. Чехова «Степь». XII Державинские чтения. Институт русской филологии. Тамбов, 2008: 160 – 162.
14. Шнейдер М.Е. Русская классика в Китае. Переводы. Оценки. Творческое усвоение. Москва: Издательство «Наука», 1977.
15. Шевчук О.П. Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика. Москва, 2005.
16. Лу С. Собрание сочинений: в 4 т. Москва: Гослитиздат, 1955; Т. 1.

References

1. Kachaeva L.A. Cvetovaya palitra A.I. Kuprina. Pisatel' i zhizn'. Moskva, 1981; Vypusk 10: 187 – 201.
2. Ermilov V. Chehov. 1860 – 1904. Moskva: Molodaya gvardiya, 1951.
3. Biderman G. `Enciklopediya simvolov. Moskva: Izdatel'stvo «Respublika», 1996.
4. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka». 1977; T. 7.
5. Sek E.N. Simvolika cveta v povestyah A.P. Chehova «Step'» i «Ogni». Yuzhno-Sahalinsk: Sahalinskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
6. Tamarli G.I. Chehov i zhivopis'. Tvorchestvo A.P. Chehova: Osobennosti hudozhestvennogo metoda: sbornik nauchnyh trudov. Rostov-na-Donu, 1980; Vypusk 5.
7. Yakovleva M.V. Priroda i chelovek v «Stepi» A.P. Chehova: ob `epicheskoj koncepcii povesti. Hudozhestvennoe tvorchestvo i literaturnyj process. Tomsk, 1979; Vypusk 2: 46 – 54.
8. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1975; T. 2.
9. Chudakov A.G. Slovo – vesch' – mir: Ot Pushkina do Tolstogo: Ocherki po`etiki russkih klassikov. Moskva, 1992.
10. Sayapova A.M. Povest' «Step'»: suschnostnoe ponyatie mira. Priroda v hudozhestvennoj literature: material'noe i duhovnoe. Sankt-Peterburg, 2004: 55 – 63.
11. Nichiporov I.B. Cvetovoe i zvukovoe oformlenie stepnyh pejzazhej v proze A.P. Chehova. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya. Moskva, 2007; № 5: 108 – 114.
12. Kudryavcev V.N., Kolesnik E.S. Priroda i chelovek v povesti A.P. Chehova «Step'». Vestnik SGPI. Slavyansk-na-Kubani. 2009; № 1: 32 – 39.
13. Igumnova E.S. Yazykovaya reprezentaciya pejzazha v povesti A.P. Chehova «Step'». XII Derzhavinskie chteniya. Institut russkoj filologii. Tambov, 2008: 160 – 162.
14. Shnejder M.E. Russkaya klassika v Kitae. Perevody. Ocenki. Tvorcheskoe usvoenie. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1977.
15. Shevchuk O.P. Cvetooboznacheniya kitajskogo yazyka, ih osobennosti i nacional'no-kul'turnaya specifika. Moskva, 2005.
16. Lu S. Sobranie sochinenij: v 4 t. Moskva: Goslitizdat, 1955; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

УДК 81’42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-468-469

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*

TOURIST DISCOURSE AS A SPECIFIC FORM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION. The article is devoted to the consideration of the features of interpersonal communication within the tourist discourse. The author presents the discursive space of tourist discourse, which is formed by a number of objects, the most important of which are participants and place. Traditionally, the tourism discourse functioned as part of this dyad, it was the main and mostly the only form. The interaction of the participants outside the meeting place was important, but it might not reach this point if the participants’ actions did not lead to the meeting point of the organizer of the discourse and its participants. It is noted that the emergence of the Internet has led to the fact that almost the entire discourse, and not only tourism, began to move to the World Wide Web. More people and organizations understand that one of the forms of successful interaction in order to achieve the goals is the development of all opportunities that the World Wide Web provides. It is concluded that the emergence of a significant number of tourist sites, the possibility of online communication to clarify all the issues of interest to the client, obliged the representatives of the tourist business to strive to provide full feedback with customers to achieve their goals – the provision of tourist services in the necessary and sufficient volume.

Key words: **discourse, communicative space, functionality, tourist discourse, communication.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

ТУРИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей межличностной коммуникации в пределах туристического дискурса. Автором представлено дискурсивное пространство туристического дискурса, которое образуется рядом объектов, важнейшими из которых выступают участники и место. Традиционно туристический дискурс функционировал в составе этой диады, она была основной и по преимуществу единственной формой. Взаимодействие участников вне места встречи было важным, но могло и не дойти до этой точки, если действия участников не приводили к точке встречи организатора дискурса и его участников. Отмечается, что появление Интернета привело к тому, что чуть ли не весь дискурс, и не только туристический, начал перемещаться во Всемирную паутину. И все больше людей и организаций начинают понимать или уже поняли, что одной из форм успешного взаимодействия для достижения поставленных целей является освоение всех возможностей, которые предоставляет Всемирная сеть. Делается вывод о том, что появление значительного количества сайтов туристической направленности, возможность общения онлайн для выяснения всех интересующих клиента вопросов обязали представителей турбизнеса стремиться к обеспечению полноценной обратной связи с клиентами для достижения своих целей – предоставления туристических услуг в необходимом и достаточном объеме.

Ключевые слова: **дискурс, коммуникативное пространство, функциональность, туристический дискурс, коммуникация.**

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136

Каждое новое явление действительности для своего понимания и осмысления требует выработки категориально-понятийного аппарата для анализа, специально приспособленного для описания и представления вновь открываемых объектов. Здесь используется, как показывает история развития научных подходов, два пути: 1) какие-либо уже известные термины и понятия приспосабливаются к новым нуждам; 2) для изучения нового объекта создается новый термин. Точнее, осознается, что имеющийся терминологический аппарат и терминология не совсем точно отражают вновь исследуемый объект либо перегружены множеством коннотативных значений, что затрудняет их использование без специальных оговорок. С термином «дискурс», судя по публикациям, складывается именно такая ситуация – с одной стороны, вроде бы есть необходимость в создании нового термина, который отражал бы существо лингвистической составляющей туризма и всего, что с ним связано [1; 2; 3]. С другой же стороны, сам объект уже включен в систему языковых связей и отношений.

Туристический дискурс представляет собой вид дискурса, сочетающий в себе черты множества его других видов, и функционирующий в строго определенной сфере, которая связана с организацией и разносторонним обеспечением сферы туризма.

Технологические инновации, которые активно проявили себя в последние три десятилетия, тесно связаны со всей историей человечества. И то влияние, которое эти новшества оказывает на поведение людей, стало проявляться, разумеется, не в последние годы. Наиболее ярко это влияние ощущается в речевом поведении самых разных социальных слоев, показывая, насколько, с одной стороны, мир изменился, и насколько, с другой стороны, устойчивы те или иные модели речевого поведения, несмотря на появление самых немыслимых вплоть до недавнего времени технических новшеств.

Соответственно меняющимся реалиям менялся и язык описания явлений, которые стали объектом изучения со стороны лингвистов, социологов, социальных психологов, философов, логиков. Одним из таких представляющих интерес явлений стало появление специфической формы речевого поведения человека, поставленного в определенные условия. Действительно, до массового появления персональных компьютеров мало кто знал о языках программирования, компьютерных программах, играх, поисковых системах и их возможностях и т.п. И все эти явления, несмотря на то, что существовали уже довольно долгое время, были попросту недоступны для массового потребителя. То же самое можно сказать о видеокамерах с возможностью сохранения изображения в формате видео. Они существуют уже около семидесяти лет, однако массовое распространение получили только в последние два, от силы – три десятилетия, когда возможность создавать собственные фильмы получили в буквальном смысле миллионы людей по всему миру. Все это оказало несомненное влияние на речевое поведение людей, предоставив им небывалые до того возможности и в то же время потребовав от них освоения новых видов поведения, в том числе речевого, которое является маркером включенности или, наоборот, исключённости человека из событий сегодняшнего дня.

Само появление такого объекта как туристический дискурс в рамках человеческой деятельности произошло, видимо, относительно недавно, хотя корни его, несомненно, уходят в глубокую древность и, скорее всего, связаны с человеком изначально. Однако именно в качестве особой сферы деятельности это произошло относительно недавно. На наш взгляд, нижней границей феномена туристического дискурса можно считать появившуюся в конце XVIII – начале XIX столетий моду на путешествия ради удовольствия, что, например, нашло отражение и в художественной литературе в виде пейзажных описаний, которые получили большое распространение не только в качестве необходимого антуража места действия, но и самостоятельной эстетической ценности. Соответственно, любой другой человек, отправляясь в путешествие по маршрутам своих предшественников, ожидал увидеть именно то, что он нашел в описаниях, путевых заметках и очерках, воспоминаниях. Таким образом, и описание самого природно-географического объекта – горы, водопада, ущелья, города, храма, и описание впечатлений от увиденного стали первыми элементами туристического дискурса в хронологическом аспекте. Если в настоящее время эту функцию представления того или иного объекта наряду со словом выполняют фото- и видеоматериалы, то в относительно недавнем прошлом эту роль брали на себя вербальные описания, которые не просто фиксировали происходящее, увиденное, пережитое. Их уже начинали создавать по определенным правилам, хотя сами правила создания туристического дискурса в то время еще не были отрефлексированы и не получили, да и не могли получить, должного осмысления в научном плане. Иллюстрации в виде рисунков, гравюр или картин если и появлялись, то крайне редко, и лишь тогда, когда автор обладал этим талантом. Однако массовым это явление – путешествие ради путешествия – в те времена назвать было еще нельзя. Для появления туризма как формы досуга требовался в первую очередь сам досуг – время, которое человек мог посвятить исключительно себе. Естественно, что основная часть людей этого не могли себе позволить. Да и в настоящее время, когда туристическая индустрия стала чрезвычайно обширной и разветвленной сферой деятельности, возмож-

ность просто путешествовать есть далеко не у всех. Лишь появление массового промышленного производства, начиная с середины XIX века, дало возможность для появления свободного времени у значительного числа людей, которое надо было чем-то занять. И, пожалуй, только с этого момента, т.е. начиная с первых десятилетий XX века, началось становление и развитие туристического дискурса как такового.

Само понятие «дискурс», которое в настоящее время широко используется в гуманитарной сфере, уже к началу XX столетия обладало множеством определений и толкований. В.В. Родина в связи с этим отмечает, что «платформой для его фундаментального развития стала структурная лингвистика» [1, с. 102], указывая на роль В.Я. Проппа и К. Леви-Стросса, предложивших свои определения дискурса [4; 5]. Начиная с середины XX века, произошло разделение научных направлений, которые изучают дискурс, на несколько подходов к его пониманию и толкованию: лингвистическое, семиотическое, логико-философское и др. При этом, как отмечают практически все исследователи, само поле изучения дискурса всегда было и остается междисциплинарным.

Видимо, вплоть до середины XX века термины «дискурс» и «текст» использовались как взаимозаменяемые. В частности, известное выражение Ж. Дерриды «Все есть дискурс» в русскоязычной традиции можно встретить и в форме «Все есть текст». Соответственно, сложились два подхода (и это касается не только русскоязычной традиции), что считать гиперонимом: дискурс по отношению к тексту или текст по отношению к дискурсу. И сторонники каждого из подходов находят свои аргументы в подтверждение своих предпочтений. В данной работе принят термин «туристический дискурс». Причиной этого является следующее соображение: термин «текст», как мы считаем, не дает возможности передать процессуальность происходящего, в отличие от термина «дискурс», который включает в себя не только сам готовый текст, но и процесс его порождения, развития и видоизменения в зависимости от контекста и ситуации взаимодействия участников коммуникативного акта. Такое понимание дискурса дано, например, Н.Д. Арутюновой: «Связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [5, с. 136 – 137].

Можно считать, что к настоящему времени сложились два понимания дискурса. Вряд ли следует говорить, что они находятся в контрадикторных отношениях, скорее всего, дело в традиции, которую воспринял тот или иной исследователь. Так, Г.М. Костюшкина отмечает, что французские исследователи, базируясь на идеях К. Леви-Стросса и других структуралистов, ориентировались на изучение формальных аспектов дискурса на основе исследования в большинстве случаев письменных текстов [6, с. 101 – 107]. В то же самое время представители англоязычной традиции делали упор на изучении коммуникативных свойств дискурса и в своих работах опирались на исследования устной речи. В русскоязычной традиции есть оба этих направления, однако ни одно из них не является преобладающим.

Не менее сложна и классификация дискурса (дискурсов). В настоящее время их принято классифицировать в соответствии с объектами, в границах которого дискурс получает свое существование: бытовой, политический, медиадискурс. Одним из частных случаев дискурса как такового выступает туристический.

Понятие туристического дискурса как объекта научного исследования в русскоязычной среде появилось относительно недавно, хотя, опять же, само явление существует уже довольно продолжительное время. Достаточно указать на две, почти не пересекавшиеся культуры «организованных» и «диких» туристов. И если первая из них тоже представляет несомненный интерес, но в силу своей заорганизованности породила сугубо формальный тип туристического дискурса. Например, здесь можно указать на цикл курортных анекдотов. В то время как вторая группа дала в России целое направление, чрезвычайно оригинальное по своему положению и значимости в советскую эпоху, которое и до настоящего времени еще недостаточно осмыслено, не говоря уже об исследовании.

Таким образом, одним из важнейших направлений дальнейшего изучения туристического дискурса является, во-первых, теоретико-методологическое осмысление туристического дискурса России от его становления в 20-е – 30-е гг. XX столетия до современного состояния. Можно отметить, что появление Интернета и особенно возможности интерактивного взаимодействия, начиная с 2005 – 2006 гг., привело к значительному увеличению объема туристического дискурса и формированию разветвленной и разнообразной жанровой системы. Основанием для выделения туристического дискурса в качестве самостоятельного вида речевой деятельности является его институциональная составляющая – бытование в сфере путешествий и отдыха. Как указывает Ф.Л. Косицкая, «ТД представляет собой особый массово-информационный и статусно-ориентированный институциональный дискурс» [7, с. 192]. В.И. Карасик, предлагая свою классификацию дискурсов, выделил личностный и институциональный [8, с. 5 – 24]. Последний определяется им как типовая коммуникация людей, принадлежащих к одной социальной группе.

Таким образом, можно утверждать, что туристический дискурс представляет собой вид дискурса, сочетающий в себе черты множества его других видов и функционирующий в строго определенной сфере, которая связана с организацией и разносторонним обеспечением сферы туризма, как институциализированного, так и «дикого». Как отмечает Н.В. Филатова, характеристика туристического дискурса как институционального чрезвычайно важна, поскольку дает возможность вычленить наиболее характерные его свойства, отделяющие его от других видов дискурса. Так, она пишет: «Входящие в дискурсивное сообщество люди не образуют языкового сообщества, они могут быть дистанционно удалены друг от друга, принадлежать к разным этническим группам. Однако … они обладают знанием специальной терминологии, их общий уровень осведомленности в строго определенной коммуникативной сфере достаточно высок» [9].

Таким образом, туристический дискурс, будучи явлением институционального порядка, ставит своей целью формирование у адресата необходимых намерений и установок, например, приобрести тур у данного оператора.

Библиографический список

1. Родина В.В. Дискурс: природа и содержание, обзор научных школ. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. 2018, № 1 (109): 101 – 111.
2. Фаткуллина Ф.Г., Саяхова Д.К. Межличностное общение в спортивном дискурсе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 5 (47). Available at: http://research-journal.org/languages/mezhlichnostnoe-obshhenie-v-sportivnom-diskurse/http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/5-2-47-.pdf
3. Казанцева Е.А., Фаткуллина Ф.Г., Валиахметова Э.К. Практические проблемы исследования институционального дискурса. Вестник Башкирского университета. 2018; Т. 23; № 3: 893 – 898.
4. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я. Проппа.)* Комментарии Е.М. Мелетинского, А.В. Рафаевой. Москва: Издательство «Лабиринт», 1998.
5. Леви-Стросс К. *Структурная антропология.* Серия: Психология без границ». Перевод с французского В.В. Иванова. Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998: 136 – 137.
7. Косицкая Ф.Л. Жанровая палитра французского туристического дискурса. *Вестник ТПГУ*. 201; № 3 (131): 192.
8. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000: 5 – 24.
9. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса. *Вестник МГГУ имени М.А. Шолохова*. 2012; № 2: 76 – 82. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoe-prostranstvo-turisticheskogo-diskursa

References

1. Rodina V.V. Diskurs: priroda i soderzhanie, obzor nauchnyh shkol. Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta. 2018, № 1 (109): 101 – 111.
2. Fatkullina F.G., Sayahova D.K. Mezhlichnostnoe obschenie v sportivnom diskurse. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016; № 5 (47). Available at: http://research-journal.org/languages/mezhlichnostnoe-obshhenie-v-sportivnom-diskurse/http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/5-2-47-.pdf
3. Kazanceva E.A., Fatkullina F.G., Valiahmetova `E.K. Prakticheskie problemy issledovaniya institucional'nogo diskursa. Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2018; T. 23; № 3: 893 – 898.
4. Propp V.Ya. Morfologiya volshebnoj skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki. (Sobranie trudov V.Ya. Proppa.) Kommentarii E.M. Meletinskogo, A.V. Rafaevoj. Moskva: Izdatel'stvo "Labirint", 1998.
5. Levi-Stross K. Strukturnaya antropologiya. Seriya: Psihologiya bez granic». Perevod s francuzskogo V.V. Ivanova. Moskva: Izdatel'stvo `EKSMO-Press, 2001.
6. Arutyunova N.D. Diskurs. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1998: 136 – 137.
7. Kosickaya F.L. Zhanrovaya palitra francuzskogo turisticheskogo diskursa. Vestnik TPGU. 201; № 3 (131): 192.
8. Karasik V.I. O tipah diskursa. Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000: 5 – 24.
9. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa. Vestnik MGGU imeni M.A. Sholohova. 2012; № 2: 76 – 82. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoe-prostranstvo-turisticheskogo-diskursa

Статья поступила в редакцию 11.02.21

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-470-472

Khayrullina R.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru*
Ishmukhametova A.Kh., *postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: alphish.ufa@gmail.com*

COGNITIVE MODELS OF TEMPORAL PHRASEOLOGISMS IN ENGLISH AND BASHKIR LANGUAGES. The article studies English and Bashkir phraseological units as a result of verbalization of mental processes reflecting the understanding of the world by man. The main research method is the linguo-cognitive analysis of the internal form and the actual meaning of phraseological units. The types of cognitive models that implement the logical-semiotic mechanism of the formation of phraseological images are analyzed. Cognitive models are considered, which are used to construct temporal phraseological units in English and Bashkir languages, similar and ethnically unique mechanisms of creating phraseological imagery are revealed. The most frequent cognitive models in the compared languages are revealed, the linguistic and extra-linguistic factors of their occurrence are determined.

Key words: **linguo-cognitive aspect, phraseological unit, model, phraseological image.**

****Scientific research was performed in the framework of the Russian Foundation for Basic Research project No. 19-012-00430/21***

Р.Х. Хайруллина*, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru*
А.Х. Ишмухаметова*, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: alphish.ufa@gmail.com*

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию английских и башкирских фразеологизмов как результата вербализации ментальных процессов, отражающих осмысление мира человеком. Основным методом исследования выступает лингвокогнитивный анализ внутренней формы и актуального значения фразеологизмов. Анализируются типы когнитивных моделей, реализующих логико-семиотический механизм формирования фразеологических образов. Рассматриваются когнитивные модели, по которым построены темпоральные фразеологизмы в английском и башкирском языках, выявлены сходные и этнически своеобразные механизмы создания фразеологической образности. Выделены наиболее частотные когнитивные модели в сопоставляемых языках, определены языковые и внеязыковые факторы их возникновения.

Ключевые слова: **лингвокогнитивный аспект, фразеологизм, модель, фразеологический образ.**

Научное исследование выполнено при поддержке проекта РФФИ 19-012-00430/21

Процессы осмысления окружающего мира и их отражение в языковой картине мира всегда вызывали большой интерес в науке. Несмотря на универсальный характер речемыслительной деятельности людей, а также самого языка как информационно-знаковой системы, можно говорить об этнических особенностях миропонимания каждого народа ввиду специфики его образа жизни, культурных отличий и природных условий проживания.

Формирование когнитивных моделей осмысления мира и репрезентация концептов на материале фразеологии, которая, по мнению И.А. Стернина, З.Д. Поповой [1], является его интерпретационным полем, имеют свои особенности. Большую роль, во-первых, играют компоненты, благодаря которым осмысливается концепт в языковом сознании народа – носителя языка. Во-вторых, поскольку фразеология выступает способом фразеологического картирования мира, фразеологическая образность становится ментальным результатом интерпретации предметов, явлений, событий, связанных прямо или косвенно с реалиями мира, в частности с понятием времени. В нашем исследовании представлен анализ когнитивных моделей и выявление их типов как репрезентации концепта TIME / ВАҠЫТ в составе фразеологических единиц (ФЕ) с темпоральной семантикой в английском и башкирском языках и лингвокогнитивный анализ фразеологической образности этой группы фразеологизмов.

Как известно, моделирование является одним из важных методов в языкознании, раскрывающих особенности мыслительных операций в процессе осмысления мира человеком. «Главным назначением моделирования языка и отражения в нём способов описания и интерпретации внеязыковой действительности является не только конструирование модели как средства отображения в языке фактов, явлений, категорий и других феноменов объективной действительности, но и получение новых знаний о моделируемом объекте» [2, с. 526]. «Энциклопедией народной жизни» принято называть паремиологический фонд языка, однако фразеологический фонд не в меньшей мере закрепляет описание и оценку различных сфер народной жизни, этические и прагматические установки и ценности народа, передавая от поколения к поколению вербализованную систему знаний и представлений о мире и самом человеке. Во фразеологии получают выражение так называемые фоновые знания, присутствующие как когнитивная база в языковом сознании лингвоментальной общности [3, с. 146].

В лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах фразеология рассматривается как система национального миропонимания, целостное мировоззрение. В силу антропоцентризма языка мировоззрение основывается на социальных, национальных, этических, профессиональных, гендерных и некоторых других стереотипах как относительно устойчивых когнитивных структурах, связанных с интерпретацией общественного опыта познания. Стереотип – неотъемлемая составляющая обыденного сознания, наивной картины мира. Это «некое представление фрагмента окружающей действительности, фиксированная ментальная «картинка», являющаяся результатом отражения в сознании личности «типового фрагмента реального мира» [4, с. 177].

Вербально один и тот же ментальный стереотип (или логико-семиотическая формула – по Ю.П. Солодубу) [5] может получать во фразеологии как одинаковую, так и разную образную интерпретацию, отражающую в последнем случае особенности национального мировидения.

Данные стереотипы представляют собой как бы квинтэссенцию мыслительных процессов как процесса категоризации реалий мира, которые и формируют когнитивную модель. Под когнитивной моделью в лингвистике понимают «характеристику процесса категоризации в естественном языке» [6].

Языковая картина мира времени является объектом изучения разных ученых уже давно (Яковлева, 1994; Аскольдов, 1999; Дударева, 2005; Арутюнян, 2007 и др.). Как отмечает В. Арутюнян, в лингвистических исследованиях «акцентируется и анализируется взаимосвязь зафиксированных в языке национальных моделей времени с другими областями культуры и с повседневным жизненным опытом человека и его восприятием мира, а также с фундаментальным изначальным видением мира как явления, имеющего темпоральные характеристики» [7, с. 58].Обобщенным понятием, объединяющим все виды когнитивно-лингвистических моделей, является концепт. Под концептом обычно понимают совокупность представлений, ассоциаций, переживаний, которыми сопровождается тот или иной языковой знак, в нашем случае ФЕ.

Дадим характеристику когнитивных моделей времени в английском и башкирском языках.

Способ выражения концепта TIME / ВАҠЫТ является основанием для выделения двух групп среди исследуемых нами фразеологических единиц: 1) ФЕ с эксплицитным компонентом времени, т.е. с темпоральным номинатором данного концепта; 2) ФЕ, в которых данный концепт выражен имплицитно, т.е. опосредованно, в результате описания временной протяженности явлений, действий в природе. Например, основным средством передвижения у кочевников-башкир были лошади, чем обусловлена семантика фразеологизмов аты барҙың ҡанаты бар (букв.: у кого есть конь, у того есть крылья – о человеке, который может преодолеть большие расстояния очень быстро), ат менән ҡыуып етмәҫһең (букв.: и на коне не догонишь – очень быстро), ат ҡолонлатып йөрөү (букв.: ждать, когда у кобылы появится жеребенок, синоним – ждать у моря погоды, то есть неопределенного срока).

В ФЕ с эксплицитным компонентом времени актуальная семантика обусловлена в большей мере значением компонента, поэтому рассмотрим вторую группу ФЕ, семантика которых ярко отражает когнитивные процессы осмысления реалий мира, опосредованно связанных с понятием времени.

Лингвокогнитивной базой формирования когнитивных моделей ФЕ данной группы являются, прежде всего, следующие процессы категоризации: это сравнение и ассоциативные связи, устанавливаемые между предметами в процессе познания мира. В соответствии с этими процессами познания нами были выделены типы когнитивных моделей на материале фразеологии.

1. Метафорическая модель, в основе которой лежит сравнение предметов, явлений между собой по какому-либо признаку. А.А. Потебня назвал сравнение одним из способов познания и получения нового знания [8]. Как правило, процесс сравнения включает характеристику скорости передвижения, способа действия, поведения живых существ и неодушевленных предметов. Точкой отсчета выступает сам человек. Во фразеологии данная модель может быть выражена как сравнительным оборотом, так и словосочетанием с метафорическим значением.

Например: англ. *at a snail's pace* (букв.: со скоростью улитки – очень медленно); *in two shakes of a lamb's tail* (букв.: в два взмаха хвоста ягненка – означает очень короткий промежуток времени). Улитка является общечеловеческим символом медлительности. Овцы – животные, которых повсеместно разводят в Англии. Жители сельской Англии еще XIX века наблюдали за подвижными, быстрыми ягнятами, подмечая их повадки. Первое известное в литературе использование выражения «*in two shakes of a lamb's tail»* принадлежит английскому священнику и поэту Ричарду Барему в его сборнике мифов и сказочных историй 1840 года «Легенды Инголдсби» [9]. Процессы урбанизации постепенно привели к забвению внутренней формы фразеологизма, но во время Второй мировой войны физики-ядерщики по аналогии с фразеологизмом стали использовать термин *шейк* (англ. *shake*) для неофициального обозначения единицы времени, равной 10 наносекундам, что и вернуло ФЕ в употребление в речи.

В башкирском языке ФЕ также образуются по метафорическим моделям. Например: башк. аткан уҡ һымаҡ (букв.: как выпущенная стрела – очень быстро); утҡа баҫҡан бесәй һымаҡ (кеүек, шикелле) (букв.: как кошка, наступившая на угли, синоним – как ошпаренный). Лук и стрелы достаточно часто фигурируют в башкирской фразеологии и паремиологии как основное оружие кочевников. Во втором случае отмечаются повадки домашнего животного в конкретной ситуации под воздействием высокой температуры.

Такова онтологическая база актуального значения приведенных выше ФЕ или профанные знания человека об этих свойствах и процессах.

2. Гельштат-модель, в состав которой как подтипы входят ФЕ-образ, ФУ-сценарий, ФЕ-фрейм. Под гештальтом понимают «упорядочивающую многообразие отдельных явлений в сознании человека сложную ментальную структуру; целостный образ, включающий чувственные и рациональные элементы, а также динамичные и статичные аспекты объекта/ явления. В гештальт могут входить представления, фреймы, сценарии и т.д.» [10, с. 2].

ФЕ-образ представляет собой результат ассоциативной связи предметов между собой и формирование фразеологической образности, ставшей базой для актуального значения оборота.

Например: концепт времени ассоциируется с сыпучими веществами: англ. there has been many a peck of salt eaten since (букв.: с той поры много соли было съедено, синоним – как песок сквозь пальцы – быстро уходит что-л.), с растягивающимися предметами: (тянуть резину – оттягивать время), с текучестью воды жидкости; англ. a lot of water has flown under the bridge since that time (букв.: много воды утекло с тех пор); башк. күп һыуҙар аҡҡан (букв.: много воды утекло – много времени прошло) и т.д. Стагнация в делах и во времени актуализируется образом препятствия на пути или чем-то, что связывает руки, таким образом оно мешает продвижению дел и замедляет время, например, англ. time hangs heavy on one's hands (букв.: время висит с тяжестью на руках).

ФЕ-сценарий представляет собой развернутое рассуждение о каком-либо процессе, действии, а вывод о его результативности становится актуальным значением фразеологизма.

Например: тянуть кота за хвост (намеренное растягивание момента наступления чего-то неприятного); англ. a watched pot never boils (букв.: горшочек, за которым следишь, никогда не закипит – время, как правило, замедляется, когда человек находится в ожидании скорейшего результата); play for time (букв.: играть на время –выиграть время или тянуть время, используя различные уловки, отговорки, чтобы достичь своих целей, например, как в карточной игре); башк. ат ҡолонлатып йөрөү (букв.: ждать, когда у кобылы появится жеребенок – неизвестно когда); бер аяғын атлағансы икенсеһен эт ашай (букв.: пока одной ногой шагнет, другую собака съест – очень медленно, не спеша).

Онтологической базой данной модели выступают знания и представления о стереотипных ситуациях в жизни: кот, которого тянут за хвост, будет сопротивляться, вцепившись когтями в какие-либо предметы (ковер, мебель), чем будет затягивать результат; процесс появления на свет жеребенка – долгий и зависит от многих факторов, точный срок установить невозможно. Знания о жизни кочевников находит отражение в описании таких ситуаций. Так, образ собаки наряду с конем – наиболее частотный в башкирской фразеологии [11].

ФЕ-фрейм – это ментальное представление о предмете, включающее его важнейшие характеристики и свойства. Например, ФЕ-фреймы, раскрывающие сущность времени, могут мотивироваться следующими сферами знаний о самом человеке, через которые оно (время) интерпретируется: «Человек как биологическое существо», «Духовный мир человека», «Деятельность человека», «Описание человека», «Социальная характеристика человека».

Понятие времени может раскрываться через чувственное восприятие представителей флоры и фауны, неодушевленных предметов.

Например: англ. like a house on fire (букв.: как дом в огне – быстро); when pigs fly (букв.: когда свиньи полетят) в значении 'никогда'; yellow leaf (букв.: желтый лист – о человеке в преклонных годах); hold your horses (букв.: придержи своих лошадей – не торопись, помедли); башк. ут ҡабыҙғандармы ни (букв.: огнем подпалили кого-л., синоним – как на пожар); теш һызлағандағына (букв.: только когда болит зуб – очень редко); аҙым һайын (букв.: на каждом шагу – очень часто, постоянно).

Как видим, в составе рассмотренных выше ФЕ нет темпоральной лексики, а образ времени базируется на разных знаниях и представлениях о реалиях окружающей действительности, свойства которых интерпретируются познающим субъектом относительно своего бытия.

В сопоставительном плане можно отметить, что онтологической базой для формирования когнитивных моделей ФЕ и, соответственно, их актуальной семантики выступают не только универсальные (общечеловеческие) знания и представления, а ситуации и свойства реалий, обусловленные образом жизни народа и его менталитетом.

Англичане – представители островного государства, основами их традиционного образа жизни являются судостроение, рыболовство, климатические и географические условия жизни, которые обусловили формирование стереотипов мировосприятия сквозь свою культуру, нордический, сдержанный характер. Башкирский народ, исконно ведя кочевой образ жизни, имеет свои стереотипы мировосприятия, в том числе восприятия и интерпретации понятия времени. Время для башкир течет медленно, размеренно, без резких переходов [12]. Их временные границы связаны с сезонным передвижением по степи, с разведением и размножением скота, с бытовыми ситуациями, обрядами и обычаями. В связи с этим интерпретация понятия времени во фразеологии ярко отражает жизнь и быт этих народов.

Например: понятие бесполезного времяпровождения в английском языке передается описанием типичной позы не занятого делом человека – twiddle one's thumbs (букв.: вертеть большими пальцами), а в башкирском языке – ситуацией игры на домбре на досуге: ҡыл да ҡыбырлатмау (букв.: даже струной не бренчать). Понятие "никогда" в английской фразеологии передается ФЕ when the devil is blind (букв.: когда дьявол ослепнет), мотивированным представлениями о нечистой силе (она подстерегает всегда, т.к. черт не дремлет, всегда на чеку), а в башкирском языке – ФЕ ҡояш кире яҡтан сыҡҡас (букв.: когда солнце с обратной стороны взойдет), отражающей наивные географические знания о строении земли.

Анализ когнитивных моделей английских и башкирских ФЕ показывает, что среди когнитивных моделей английских и башкирских ФЕ наиболее частотными являются гештальт-модели, которые отличаются разнообразием подтипов. Их формирование обусловлено различиями в видах оценочно-когнитивной деятельности человека. А среди концептосфер, через которые формируются эти модели, наиболее важными являются те, которые описывают различные сферы практической жизнедеятельности самого человека. В этом и заключается антропоцентризм языка и главенствующая роль homo sapiens в познании мира и отражении его в языковой картине мира.

Библиографический список

1. Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ «Восток – Запад», 2007.
2. Хайруллина Р.Х., Рахимова Э.Ф., Сагитова А.Ф. Лингвокогнитивные основы языкового моделирования. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 3 (70): 525 – 528.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980.
4. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. Москва: Гнозис, 2002.
5. Солодуб Ю.П. К вопросу о совпадении фразеологических оборотов в различных языках. Вопросы языкознания. 1982; № 2: 106 – 114.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Назрань: Издательство «Пилигрим», 2010.
7. Арутюнян В. Время в русской языковой картине мира. Философия науки. Ростов-на-Дону. 2007: 57 – 65.
8. Потебня А.А. Мысль и язык. Избранные работы по языкознанию. Москва: Юрайт, 2019.
9. Барем Р. Легенды Инголдсби. Available at: ru.wikipedia.org
10. Краткий словарь когнитивных терминов. Под редакцией Е.С. Кубряковой. Москва, 1996.
11. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии. Уфа: Издательство БГПУ, 2000.
12. Рахматуллина З.Н. Менталитет башкир: сущность, характеристики. Уфа: БГУ, 2007.

References

1. Sternin I.A., Popova Z.D. Kognitivnaya lingvistika. Moskva: AST «Vostok – Zapad», 2007.
2. Hajrullina R.H., Rahimova `E.F., Sagitova A.F. Lingvokognitivnye osnovy yazykovogo modelirovaniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018; № 3 (70): 525 – 528.

3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
4. Krasnyh V.V. `Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya. Moskva: Gnozis, 2002.
5. Solodub Yu.P. K voprosu o sovpadenii frazeologicheskih oborotov v razlichnyh yazykah. Voprosy yazykoznaniya. 1982; № 2: 106 – 114.
6. Zherebilo T.V. Slovar' lingvisticheskih terminov: Nazran': Izdatel'stvo "Piligrim", 2010.
7. Arutyunyan V. Vremya v russkoj yazykovoj kartine mira. Filosofiya nauki. Rostov-na-Donu. 2007: 57 – 65.
8. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. Izbrannye raboty po yazykoznaniyu. Moskva: Yurajt, 2019.
9. Barem R. Legendy Ingoldsbi. Available at: ru.wikipedia.org
10. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. Pod redakciej E.S. Kubryakovoj. Moskva, 1996.
11. Hajrullina R.H. Kartina mira vo frazeologii. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2000.
12. Rahmatullina Z.N. Mentalitet bashkir: suschnost', harakteristiki. Ufa: BGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 07.02.21

УДК 811.512 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-472-474

Khismatullina G.G., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: gulshatyakupova12@mail.ru*

CONCEPTS THAT DEFINE AGE PERIODS IN WOMEN'S LIFE IN THE BASHKIR LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD. The study revelas the concept katyn (woman) in the Bashkir language picture of the world. The article reveals the age periods of life of the Bashkir woman (childhood, girlhood, youth, growing up, old age). The researcher analyzes the physiological, psychological, and spiritual changes inherent in each stage, which are also reflected in the language. In the minds of representatives of the Bashkir culture, a woman (katyn) is associated with spirituality, beauty, wisdom, inner strength, integrity, and courage. The period of childhood (girlhood) of a woman in the Bashkir worldview is represented as an ornament in the family, a jewel and a joy at home, who lives with her parents temporarily, as a "guest". The article deals with special concepts of characterization of a girl (kiz) by character, by appearance, by kinship, by social status, by place of residence, by nationality. The period of youth is determining ideas for a woman: jash katyn (young woman), kelesh (bride), aurli katyn (pregnant woman), hojgan (favorite girl), jarashkan (the girl he got engaged to). A comparative description of the character and appearance of a young woman and a woman of the middle age, which have minor differences, is given. Certainly, there are signs of individual women, but despite this, there are typical signs of middle-aged women, which manifest themselves more clearly in this age: akilli (wise), uz alli (independent), etesh (wealthy), teuakkel (bold), koslo (strong), jonsou (tired). The article analyzes the stereotype of a middle-aged woman in the Bashkir language picture of the world. The article describes the language features of a woman in old age, which is considered an important stage of life. In the worldview of Bashkirs, a woman at this stage of life is worthy of special reverence and respect. An old woman is a person who has fulfilled her natural duty, a person with a huge life experience and a wealth of knowledge. The presented material allows to conclude that in the Bashkir worldview, a woman occupies an important place in life, is the bearer of a certain national mentality, national culture, and value.

Key words: **Bashkir language, cultural linguistics, concept, world view, culture.**

Г.Г. Хисматуллина, *аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: gulshatyakupova12@mail.ru*

ПОНЯТИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена исследованию концепта "ҡатын (женщина)" в башкирской языковой картине мира. В работе раскрываются периоды жизни башкирской женщины (детство, девичество, молодость, взросление, старость). Анализируются свойственные каждому этапу физиологические, психологические, духовные изменения, которые отражаются и в языке. В сознании представителей башкирской культуры женщина (ҡатын) ассоциируется с духовностью, красотой, мудростью, внутренней силой, цельностью, смелостью. Период детства (девичества) женщины в мировоззрении башкир представляется как украшение в семье, драгоценность и радость дома, которая живет с родителями временно, как "гостья". В статье рассматриваются специальные понятия характеризующие девушку (ҡыҙ) по характеру, внешности, по родству, по социальному статусу, месту проживания, национальной принадлежности. Период молодости женщины определяются представлениями: йәш ҡатын (молодая женщина), көләш (невеста), ауырлы ҡатын (беременная жещина), һөйгән ҡыҙ (любимая девушка), йәрәшкән ҡыҙы (девушка, с которой он обручился). Дана сравнительная характеристика характера и внешности молодой женщины и женщины средней возрастной группы, которые имеют незначительные расхождения. Безусловно, признаки женщины индивидуальны, но, несмотря на это, можно выделить и типичные признаки женщины среднего возраста, которые проявляются более ярко в этом возрасте: аҡыллы (мудрая), уҙ аллы (самостоятельная), етеш (состоятельная), тәүәккәл (смелая), көсле (сильная), йонсоу (утомленная) и др. Подвергнут анализу стереотип женщины среднего возраста в башкирской языковой картине мира. В статье сформулированы языковые особенности женщины периода старости, которая считается важным этапом жизни. В мировоззрении башкир женщина на этом этапе жизни достойна особого почитания и уважения. Старая женщина – это человек, выполнивший свой природный долг, человек с огромным жизненным опытом и багажом знаний. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в башкирском мировоззрении ҡатын (женщина) занимает важное место в жизни, является носителем определенной национальной ментальности, национальной культуры, ценности.

Ключевые слова: **башкирский язык, лингвокультурология, концепт, картина мира, культура.**

В последние годы в башкирском языкознании большое внимание уделяется исследованиям в области лингвокультурологии. В развитие башкирской лингвокультурологии значительный вклад внесли З.М. Дударева, М.В. Зайнуллин, Л.М. Зайнуллина, Г.Г. Кульсарина, Л.Х.Самситова, Ф.Б. Санъяров, З.И. Саляхова, Л.Г. Саяхова, А.М. Хакимьянова, Ф.Г. Хисамитдинова, Л.М. Хусаинова, Г.Я. Ягафарова и многие другие языковеды. Несмотря на повышенный интерес к данной проблеме, многие вопросы остаются малоизученными. В башкирском языке недостаточно исследован концепт "женщина (ҡатын)", занимающий важное место в башкирской языковой языковой картине мира. Женщина является не только лицом определенного пола, женой, матерью, опорой семьи, дочерью, сестрой, бабушкой, но и феноменом, национальной языковой личностью, носителем национальной культуры, ценностей, этики, языка, традиций и обычаев народа [1, с. 204]. В связи с этим назревает необходимость комплексного исследования природы женщины, ее внутреннего мира, сознания, внешности и др.

"Ҡатын-ҡыҙ" как базовый этнокультурный концепт можно рассматривать в различных аспектах (интеллект, воля, эмоции, отношения, поведения и др.) [2, с. 63]. В сознании представителей башкирской культуры женщина (ҡатын) ассоциируется с духовностью, красотой, мудростью, внутренней силой, цельностью, смелостью. Об этом свидетельствуют и башкирские пословицы и поговорки: Матур ҡатын – ир күрке ("Красивая женщина – украшение мужчины"); Аҡыллы ҡатын – хазина ("Умная женщина – клад"); Яҡшы ҡатын – донъя тоткаһы ("Хорошая женщина – опора семьи"); Яҡшы ҡатын – йән аҙығы ("Хорошая жена – духовная пища"). Өйҙәң йәме – ҡатын-ҡыҙ ("Женщина – уют дома"); Ирҙе ир иткән дә ҡатын, хур иткән дә ҡатын ("Мужчину успешным сделает женщина, мужчину слабым сделает женщина"); Ул тапҡан – уңған ҡатын, ҡыҙ тапҡан – наҙлы ҡатын ("Женщина, родившая сына, – трудолюбивая, родившая дочь – нежная") [3, с. 343 – 344].

Жизнь человека, в том числе и женщины, определяется различными периодами: рождение, младенчество, детство, отрочество, молодость, взросление, старость. Каждому этапу свойственны определенные физиологические, психологические, духовные и др. изменения, которые отражаются и в языке.

Период детства (девичества) женщины характеризуется следующими понятиями: ҡыҙ (девочка), ҡыҙ бала (букв.: девочка-ребенок), ҡыҙ кеше (букв.: девочка-человек), ҡыҙым (девочка моя), ҡыҙый (девочка), ҡыҙыҡай (маленькая девочка), ҡыҙсыҡ (девчонка), үсмер ҡыҙ (девочка-подросток). Примеры. "Беҙ еметерек өйҙәң баҙында боҫоп ҡалған бер әсә менән биш-алты йәшлек кенә ***ҡыҙ баланың*** йәшәүен белдек" ("Мы узнали о том, что в подвале заброшенного дома спрятались от врагов мать и девочка лет пяти-шести") (Г. Амири). "Шулай ҙа кескәй генә бер етешһеҙлегең бар икән, ***ҡыҙый***, – тине ул эстән генә" ("Все-таки у тебя есть один недочет, девочка, – сказал он про себя") (Г. Амири). "Беҙҙе берәү ҙә уятманы, – тине бер сәрелдек тауышлы кескәй ***ҡыҙыҡай"*** ("Нас никто не разбудил, – сказала девочка писклявым голосом") (Г. Амири). "Минең бик

сибәр ***ҡыҙым*** үҫеп килә" ("Красивая дочка растет у меня") (Г. Амири). "Мәктәпкә лә төштә ул ***ҡыҙсыҡ***" ("И в школу пошла эта девочка") (Г. Якупова).

В мировоззрении башкир девочка в семье представляется как украшение, драгоценность и радость дома, которая живет с родителями временно, как "гостья". К примеру, башкирские народные пословицы и поговорки гласят: Ир бала – йортҡа терәк, ҡыҙ бала – йорт эсендә – биҙәк ("Ребенок мужского пола – опора в доме, ребенок женского пола – украшение дома"); Ҡыҙ бала – ҡунаҡ ҡына ("Девочка в доме – гостья"); Ҡыҙ булһа, ҡыҙ булһын, йондоҙҙарға тиң булһын ("Если есть дочка, то пусть будет равной звездам"); Ҡыҙ китте – ҡот китте ("Дочка ушла – радость ушла") [3].

Если в семье несколько детей-девочек, то их статус определяется по возрасту: кесе ҡыҙ (младшая дочь), төпсөк ҡыҙ (самая младшая дочь), уртансы ҡыҙ (средняя дочь), оло ҡыҙ (старшая дочь). Приведем примеры: "Бына бер мәлде ул Сәмиғуллиндың ***кесе ҡыҙы*** Әлфирә һәм тағы бер нисә ҡыҙ шырҡылдашып баҫып торған ергә ейәнен, ...йәүкәләп килтереп баҫтырҙы" ("В один миг она привела своего внука туда, где стояли несколько девочек и младшая дочка Самигуллы") (Г. Якупова). "Шуға күрә Уйылдан, һис тә күп уйлап тормай, Низам мулланың ***уртансы ҡыҙы*** Хәтирәгә ейләнде" ("Поэтому, долго не думая, Вильдан женился на Хатире, средней дочке Муллы Низама") (Н. Мусин). "Уға ***оло ҡыҙҙары*** ярҙамлаша..." ("Им помогает старшая дочь...") (Г. Якупова).

Кроме того, в башкирской языковой картине мира имеются такие понятия, как йәш ҡыҙ (молодая девушка), өткән ҡыҙ (взрослая девушка), буй өткергән ҡыҙ (созревшая девушка), ҡарт ҡыҙ (старая дева), ҡыҙлай ҡартайған (девственницей состарилась), өтем ҡыҙ (девочка-сирота), ата-әсәле ҡыҙ (девочка, у которой имеются родители), ҡыҙ-ырҡын (девушки), ҡыҙ кеше (букв.: девочка-человек). Примеры: "Һы-ы, беҙ, бисә-сәсә, ***ҡыҙ-ырҡын***, ошолай һөнәргә ылығып, ғаилә ҡайғыртып йөрөгәндә, ирҙәр тик ятһынмы ни?!) ("Хе-е, мы, женщины, девушки обучаемся новой профессии, заботимся о семье, а в это время мужчины должны спокойно лежать?!") (Г. Якупова). "Сәскә атмаған гөлдәй ҡыуарған, ***ҡыҙлай ҡартайған*** һылыуҙар иҫемә төшөп йөрәгем һыҙылып әрнеп ҡуйҙы" ("Сердце мое защемило, вспомнив красавиц состарившихся девственницами, словно завялые растения без цветков") (Г. Якупова). "Ат өҫтөндәге кеше – ***йәш кенә ҡыҙ*** 'Человек верхом на коне – молоденькая девушка") (Н. Мусин). "Берҙән-бер көн ... ауыл яғынан йүгереп килгән ниндәйҙер ***ҡыҙ бала*** күренде" ("Однажды показалась какая-то девочка-человек, бежавшая сос стороны деревни") (Н. Мусин).

В представлении башкир девушка (ҡыҙ) по характеру может быть зирәк (смышленая), аҡыллы (умная), сос (шустрая), йылғыр (шустрая), эшсән (трудолюбивая), оялсан (скромная), ҡыйыу (смелая), сая (смелая), дыуамал (взбалмошная), һәләтле (способная), һөймәлекле (нежная), илаҡ (плаксивая), йыуаш (кроткая), ғорур (гордая). По внешности девушка (ҡыҙ), как правило, матур (красивая), сибәр (красивая), һылыу (красивая), һомғол буйлы (стройная), зифа буйлы (статная), оҙон сәсле (с длинными волосами), ҡара күҙле (с черными глазами), ҡыйғас ҡашлы (с изогнутыми бровями), түңәрәк йөҙлө (круглолица).

Для обозначения статуса женщины по родству в период ее детства употребляются специальные слова: ейәнсәр (внучка), һеңле (младшая сестра), апай (старшая сестра), ҡоҙаса (сестренка жениха или невесты), ҡарындаш (сестренка), һеңлекәш (сестренка). Эти понятия обозначают не только названия по родству, но и выражают эмоциональные оттенки вежливости, уважения, почтительности говорящего [4, с. 27].

В башкирской языковой картине мира девушка (ҡыҙ) по социальному статусу, по месту проживания, национальной принадлежности характеризуется понятиями: бай ҡыҙ (богатая девушка), ярлы ҡыҙ (бедная девушка), ауыл ҡыҙы (деревенская девушка), ҡала ҡыҙы (городская девушка), башҡорт ҡыҙы (девушка-башкирка).

Период молодости женщин обозначается следующими номинациями: йәш ҡатын (молодая женщина), көләш (невеста), ауырлы ҡатын (беременная женщина), йөклө ҡатын (беременная женщина), йәш балалы ҡатын (жещина с грудным ребенком), һөйгән ҡыҙы (любимая девушка), яратҡан ҡыҙы (любимая девушка), яратҡан йәре (любимая), йөрөгән ҡыҙы (девушка, с которой он дружит), йәрәшкән ҡыҙы (девушка, с которой он помолвился). Приведем примеры. "Унда минең ***һөйгән ҡыҙым*** бар" ("Там у меня есть любимая девушка") (Б. Бикбай). "Ул шулай эшләне лә: һөйгән ***көләше*** менән берҙән-бер ҡыҙын ҡалдырып, ҡалаға ҡасты" (Он так и сделал: сбежал в город, оставив любимую невесту и единственную дочь") (Б. Бикбай). "Шуға күрә ул, йоланы ҡыйыу боҙоп, атаһының һүҙен тыңламайынса, үҙ ҡыпсаҡ араһынан ***яратҡан ҡыҙын*** урлап алды" ("Поэтому он, нарушив обычай, не послушав отца, украл любимую девушку из рода кипчак") (Б. Бикбай). "Колхозда ***йәш балалы ҡатындар*** аҙ түгел" ("В колхозе немало женщин с грудными детьми") (Б. Бикбай).

В мировоззрении башкир средний возраст женщины характеризуется такими выражениями, как урта йәштәге ҡатын (женщина средних лет), ҡатын уртаһы (букв.: женщина, достигшая середины жизни), өлгөргән ҡатын (зрелая женщина), ҡатын корона өткән (достигшая зрелого возраста), тол ҡатын (вдова), ирле ҡатын (замужняя женщина), ирһеҙ ҡатын (незамужняя женщина), яңғыҙ ҡатын (одинокая женщина), күп балалы ҡатын (многодетная женщина), биҙәү ҡатын (бесплодная женщина), ҡыҫыр ҡатын (бесплодная женщина), ҡатын кеше (букв.: жещина-человек), бәхетле ҡатын (счастливая женщина), бәхетһеҙ ҡатын (несчастливая женщина). Примеры: "Ҡаҡса кәүҙәле ***урта йәштәрҙәге ҡатын***" ("Худощавая женщина средних лет") (З. Биишева). "Ауылдарҙа ҡарт-ҡоро, ***тол ҡатын*** һәм бала-сағаларҙан башҡа кешеләр ҙә ҡалмай башланы" ("В деревне кроме стариков, вдов и детей никого и не осталось") (М. Гафури). "Ялан уртаһында ***яңғыҙ ҡатын*** бесән саба..." ("Посередине поля косит сено одинокая женщина") (Т. Гиниятуллин). "Шулай Бибеш килен дә хәҙер, ***ҡатын ҡорона*** етеп, әҙәм араһына инеп бара шул" ("Так и невестка Бибеш достигает средних лет, уже общается с людьми") (З. Биишева). "***Ирһеҙ ҡатын*** булып, кеше һүҙенә эләгерлек булмаһа ярар, – тип уйлайым" ("Как бы незамужней женщиной не оказалась, чтоб не попадаться на острые языки, – думаю я") (З. Биишева). "***Биҙәү ҡатын*** менән ғүмерен зая уҙғарырға күнерме ул?" ("Сможет ли он прожить свою жизнь с бесплодной женщиной?") (З. Биишева). "Эйе, Нәфисә ысын ***бәхетле ҡатын*** булған" ("Да, Нафиса была счастливой женщиной") (З. Биишева). "Был ***ҡатын кеше***, туғандар, беҙҙең кеше ул" ("Эта женщина-человек, родные, наш человек") (Х. Давлетшина).

Нужно отметить, что если сравнить характер и внешность женщины молодой и средней возрастной группы, то мы видим незначительные расхождения. Безусловно, признаки женщины индивидуальны, но, несмотря на это, можно выделить и типичные признаки женщины среднего возраста, которые проявляются более ярко именно в среднем возрасте: аҡыллы (мудрая), уҙ аллы (самостоятельная), етеш (состоятельная), тәүәккәл (смелая), хәстәрлекле (заботливая), хәйләкәр (хитрая), көслө (сильная), йонсоу (утомленная), яҡшы (хорошая), уҫал (строгая), талапсан (требовательная), ғорур (гордая), серле (таинственная) и др. З.Я. Рахматуллина отмечает, что башкирском мировоззрении настоящая женщина – это всегда тайна, недосказанность [5, с. 182]. Таинственность, загадочность женщины, на наш взгляд, ярко проявляются именно в ее среднем возрасте.

В башкирской картине мира важным этапом в жизни женщины является период старости. В мировоззрении башкир старая женщина издревле считается объектом уважения, почитания. Старая женщина предстает перед нами как человек, выполнивший свой природный долг, как человек с огромным жизненным опытом и багажом знаний, у которого мы учимся законам жизни [6, с. 139]. Для определения особенностей старой женщины употребляются следующие понятия: *әбей* (старуха), *инәй* (бабушка), *ҡарсыҡ* (старуха), *ҡортҡа* (старуха), *өтем инәй, өтем ҡарсыҡ* (старуха-сиротка), *яңғыҙ инәй* (одинокая бабушка), *яңғыҙ әбей, яңғыҙ ҡарсыҡ* (одинокая старуха) и др. Приведем следующие примеры. "*Һин* ***әбей*** *түгелһең әле, күҙлек кейһәң генә оло сырай керә әҙерәк, – тип йыуатҡан булам уны, ыңғайына*" ("Ты еще не старуха, тогда только кажешься немного взрослой, когда надеваешь очки, – успокаиваю я ее") (Г. Якупова). "***Ғәйшә әбей*** *былай им-том менән маташҡан кеше булмаһа ла, мейе ҡағыуҙы ғына белә ине*" ("Бабушка Гайша хоть и не занималась знахарством, знала, как вылечить от сотрясения мозга") (З. Биишева). "*Һинең көүек хөрмәтле* ***инәйҙең*** *улына тырнаҡ та теймәҫ*" ("На сына такой уважаемой бабушки ни у кого рука не поднимется") (М. Кәрим). "*Йәш саҡта бигерәк тә һылыу булғандыр әле ул* ***Бибекәй инәй"*** ("Наверное бабушка Бибекай в молодости была очень красивой") (З. Биишева). "**Рәйхана инәй** – заманына күрә зыялы кеше ул, һүҙ ҙә юҡ" ("Нет слов, Бабушка Райхана – очень грамотная для своего времени человек") (Г. Якупова). **"Миңзифа ҡарсыҡ** тигәнең – бәләкәс кенә аласыҡта ғүмер итеп ятҡан **өтем бер инәй"** ("Та старуха Минзифа – живущая в маленькой хижине бабушка-сирота") (М. Кәрим).

Этап старости женщины характеризуется такими чертами, как *аҡыл* (мудрость, ум), *изгелек* (доброта), *хәйләкәрлек* (хитрость), *үтә күреү* (проницательность), *хәстәрлелек* (заботливость), *тормош тәжрибәһе* (богатый жизненный опыт). Это отражается и в башкирских народных пословицах и погорках: *Йәш көсөнә таяна,* ***ҡарт*** *– аҡылына* ("Молодая опирается на силу, старая – на мудрость"); *Йәш үҙенә ышаныр,* ***ҡарт*** *тәжрибәһенә ышаныр* ("Молодая надеется на себя, старая надеется на опыт"); *Ҡарама ағас булмай,* ***ҡарттар*** *һүҙе буш булмай* ("Вяз деревом не будет, слова старых пустыми не будут"); *Яҡшы кеше* ***ҡартайһа*** *ла, аҡылынан яҙмаҫ* ("Хороший человек и в старости будет умным"); ***Ололоҡ*** *йәштә түгел – башта* ("Старость не в годах, а в голове"); *Кесегә мәрхәмәт –* ***олоға*** *итәғәт* ("Младшему – снисхождение, старому – почитание"); *Кесегә шәфҡәт итеп юл бир, олоға хөрмәт итеп күл бир* ("Молодому доброжелательно дай дорогу, старому с уважением подай руку"); ***Инә*** *– алтын һаҙаҡ* ("Старая жещина – золотая стрела"); *Яҡшы* ***ҡарсыҡ****- өй ҡаҙнаһы* ("Хорошая старуха – основа дома").

Кроме того, в башкирской языковой картине имеются такие понятия, как *кендек әбейе* (повитуха), *әбейҙәр сыуағы* (бабье лето), *ауыл әбейҙәре* (деревенские бабушки), *йөҙйәшәр әбей* (столетняя бабушка), *әбей батша* (старуха-царица), *әбей кеше* (человек-старуха), *яңғыҙ әбей* (одинокая старуха), *етем әбей* (старуха-сирота). Проиллюстрируем сказанное примерами: "*Түр башында мамыҡ мендәр өҫтөндә* ***кендек әбейе*** *ултыра, уның эргәһендә кем тиһегеҙме – мин*" ("На самом переднем углу на подушке сидит повитуха, а рядом с ним, спросите кто – я") (М. Кәрим). "***Әбейҙәр сыуағын*** *йәмләп, һауала үрмәксе ауының алтын ептәре оса*" (Украшая бабье лето, на воздухе летают паутинки") (М. Кәрим). "***Әбей кешеләр***, *үҙ әжәлдәрен алыҫтан уҡ ҡаршылап, хәлдән килгәнсә яйлап ҡына үлемтек туплай үзе өсөн кәфен, кәфен тегергә әнә-еп, кәфен эсенән кейҙерелә торған әхирәт күлдәге, үҙен йыуырға һабын, үҙенә һибергә хушбуй һәм башҡа йыназа кәрәк-яраҡтары әҙерләй*" ("Люди-старухи, встречая издалека свой последний день, заранее готовят предназначенные вещи для саваны: кэфен (савана), иголку-нитку для шитья кэфен, платье для загробной жизни, мыло для

омовения, туалетную воду для обрызгивания и другие необходимые вещи для панихиды") (М. Кәрим).

Термины родства, такие как *ҡартәсәй, ҡартинәй* (бабушка; мать отца), *өләсәй* (бабушка; мама матери), *оло инәй* (бабушка), *ҡоҙағый* (сваха), *ҡарт ҡоҙағый* (старая сваха), *ҡәйнә* (свекровь), *бейем* (теща), не только подразумевают статус женщины в семье, но и указывают на возраст. Например: "*Мин улар араһында күп йөрөйөм, сөнки* ***ҡартәсәйем*** *ил йөҙөндә берәү – төш юраусы, йылан арбаусы, ҡот ҡойоусы*" ("Я с ними часто бываю, потому что моя бабушка на свете одна – толкователь снов, приворожительница змей, врачеватель от испуга") (Г. Якупова). "*Һый-хөрмәтегеҙ, яҡты сырайығыҙ өсөн рәхмәт, ҡоҙа, рәхмәт,* ***ҡоҙағый****, – тине ул, өлкәндәргә оҡшатып, – ғәйепләп ҡалмағыҙ*" ("Спасибо, сват, спасибо, сваха, за угощение, за светлое лицо, – сказал он, подражая старшим, – только не обессудьте") (М. Кәрим).

В башкирской языковой картине мира имеются такие понятия, как *һыу инәһе* (букв.: мать воды; водяной), *күк инәһе* (букв.: мать неба), *мәскәй әбей* (упырь), *убырлы ҡарсыҡ* (ведьма), *ен ҡарсығы* (букв.: старуха-чертовка), *ҡарт албаҫты* (чудище в облике старой женщины; бес). Проиллюстрирум сказанное. "*Ҡатын-ҡыҙҙың ҡанатын ҡырҡһаң, килегә ултырып осҡан* ***Мәсекәй әбейҙәй****, яуызға әүерәләә...*" "Если обрезать крылья женщине, то она становится злой, словно упырь") (Г. Якупова). "*Һаумы,* ***һыу инәһе****, мин һинең тарағыңды таптым!*" ("Здравствуй, Мать воды, я нашла твою расческу!") (Г. Якупова). "***Күк инәһе*** *– күк яулыҡ, ер атаһы – ерән һаҡал, туҡлыҡтар биргән Хоҙай: ямғыр, яу, яу, беҙ йәшәрбеҙ һау, һау...*" ("Мать неба – синий платок, отец земли – рыжая борода, Всевышний, дай нам богатый урожай: дождик, лей, лей, будем здоровыми, здоровыми...") (Г. Якупова). "*Артынан һепертке менән эҙен һепереп бара,* ***өллә ен ҡарсығы*** *микән, тип ҡурҡҡандар ҙа һөйләгәндәр кемгәлер*" ("Следы заметает за собой, наверное, старуха-чертовка, испугались они и кому-то рассказали об этом") (Г. Якупова).

Фразы, которые употребляются в башкирском языке – *ҡарт һөйәк* (старая кость), *оло һөйәк* (старая кость), *ҡарт йөрәк* (старое сердце), *ҡарт күңел* (старая душа), *ҡарт төлкө* (старая лиса), *ҡарт бүре* (старый волк), *ҡарт йылан* (старая змея), в полной мере относятся и к пожилой женщине.

Таким образом, концепт "женщина (ҡатын)" в сознании представителей башкирской культуры ассоциируется с духовностью, красотой, мудростью, внутренней силой, цельностью, смелостью. Жизнь человека, в том числе и женщины, определяется различными периодами: рождение, младенчество, детство, отрочество, молодость, взросление, старость. Каждому этапу свойственны физиологические, психологические, духовные изменения, которые, безусловно, находят отражение и в языке, характеризуясь специальными понятиями и фразами.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва: Издательство РУДН, 2011.
2. Кульсарина Г.Г. Национальная картина мира в текстах башкирского фольклора: монография. –Уфа: РИЦ БашГУ, 2017.
3. Ахтямов М.Х. Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге. Өфө: Зәйнәб Биишева исемендәге "Китап" нәшриәте, 2008.
4. Саляхова З.И. Средства выражения вежливости в современном башкирском языке: монография. Уфа: РИО БашГУ, 2010.
5. Рахматуллина З.Я. Этикет как ценность культуры. Уфа: Гилем, 2004.
6. Самситова Л.Х. Культурные концепты в башкирской языковой картине мира: монография. Уфа: Гилем, Башкирская энциклопедия, 2015.

References

1. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metody). Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2011.
2. Kul'sarina G.G. Nacional'naya kartina mira v tekstah bashkirskogo fol'klora: monografiya. -Ufa: RIC BashGU, 2017.
3. Ahtyamov M.H. Bashҡort halyҡ məҡəldəre həm əjtemdəre hyʂlege. Өfө: Zəjnəb Biisheva isemendəge "Kitap" nəshriəte, 2008.
4. Salyahova Z.I. Sredstva vyrazheniya vezhlivosti v sovremennom bashkirskom yazyke: monografiya. Ufa: RIO BashGU, 2010.
5. Rahmatullina Z.Ya. `Etiket kak cennost' kul'tury. Ufa: Gilem, 2004.
6. Samsitova L.H. Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira: monografiya. Ufa: Gilem, Bashkirskaya `enciklopediya, 2015.

Статья поступила в редакцию 08.02.21

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-474-476

Ulianova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: natascha297@mail.ru*
Khlystunova Yu.Yu.*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: xlystunova1981@mail.ru*

WAYS OF EXPRESSING PEJORATIVE CONNOTATION IN GERMAN LITERARY TEXTS. The article deals with ways of expressing pejorative connotation in the German language in order to identify linguistic and contextually conditioned deterioration of meaning. The relevance and novelty of the research lies in the contextual analysis of the studied units which express the pejorative meaning both explicitly and implicitly / collectively and individually. The choice of this topic is explained by the fact that literary discourse not only combines linguistic and extralinguistic aspects, but also includes various lexical units belonging to different levels. The analyzed material allows the authors to conclude that pejoratives can be used both in one-way and in interpersonal communication when comparing a person with an animal or with an artifact, or when characterizing a communicant by his external and internal features, the deterioration of which is due to the communicative situation and varies in use from colloquial to taboo lexical units.

Key words: **pejorative, linguistic pejoration, contextually conditioned pejoration, low colloquial vocabulary, the German language.**

Н.Н. Ульянова, *канд. филол. наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: natascha297@mail.ru*
Ю.Ю. Хлыстунова, *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: xlystunova1981@mail.ru*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПЕЙОРАТИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена способам выражения пейоративности в немецком языке с целью выявления лингвистической и контекстуально-обусловленной пейорации в художественных текстах. Актуальность и новизна работы состоит в контекстуальном анализе исследуемых единиц, реализующих семантику пейоративности как имплицитно, так и эксплицитно / как в социуме, так и индивидуально. Выбор подобного рода фактологии объясняется тем, что художественный дискурс не только объединяет в себе лингвистические и экстралингвистические стороны, но и включает разнообразные лексические единицы, принадлежащие к разным регистрам. Представленный материал позволяет сделать вывод, что пейоративы могут употребляться как в односторонней, так и в межличностной коммуникации при сравнении человека с животным или с артефактом и характеристике коммуниканта по его внешним и внутренним особенностям, сниженность которых обусловлена коммуникативной ситуацией и варьируется в употреблении от разговорных до табуированных лексических единиц.

Ключевые слова: **пейоратив, лингвистическая пейорация, контекстуально-обусловленная пейорация, сниженная лексика, немецкий язык.**

В последние десятилетия повышенное внимание лингвистов направлено на те области языка, которые связаны с проявлением языковой личности его носителей, где оценочные характеристики являются неотъемлемой частью жизнедеятельности человека. Оценка (положительная и отрицательная) человеческой деятельности связана прямо или опосредованно с эмоциональностью и субъективностью.

Понятие «пейоративность» рассматривается как в широком, так и в узком смысле. Данное явление нашло отражение в трудах В.А. Масловой (2001 г.), В.Д. Девкина (1973 г.), С.В. Лескиной (2010 г.), Е.В. Коваленко (2006 г.) и др.

В работах вышеназванных авторов существуют различные толкования «пейоративности». Так, С.В. Лескина определяет пейоративность как «свойство языковых единиц, проявляющееся в способности реализовывать семантику неодобрения, критики, презрения и порицания в адрес представителей социума <…> и наносит этический, моральный или физический ущерб другим представителям социума» [1, с. 6].

По мнению В.Д. Девкина, «явление пейорации следует рассматривать со стилистической, общеценностной и персонологической позиций» [2, с. 93]. «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой «пейоративный» определяет как «обладающий отрицательной экспрессивно-эмоционально-оценочной коннотацией, сообщающий (придающий) слову отрицательную коннотацию» [3, с. 315].

И.В. Турецкова разграничивает понятия контекстуально-обусловленной и лингвистической пейорации, считая, что «лингвистическая пейорация включает качественно-ценностное снижение характеристики денотата, в котором выделяются негативные признаки; принижение объекта оценки посредством непочтительной формы, подчеркивающей неприятие негативной стороны; ухудшение понятия с высоким ценностным ранжированием; интенсификацию негативности» [4, с. 7], а контекст «придает нейтральной лексеме особую оценочность, при этом указывая определенный вектор оценки, направленный в положительную или отрицательную сторону» [5, с. 52].

Пейоративная оценка является одной из форм инвективного общения, актуализируемое в инвективной стратегии конфликтного поведения, «которое демонстрирует пониженную семиотичность: коммуникативные проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций» [6, с. 93]. Таким образом, пейоративный компонент характерен для межличностных конфликтов двух и более людей по причине их недовольства социальными или личностными характеристиками в процессе коммуникации.

Целью данной статьи является изучение способов выражения пейоративности в немецком языке. С одной стороны, сложность, а с другой стороны, актуальность предлагаемой работы обусловлена отсутствием словарей, включающих только пейоративные лексические единицы, что предопределяет контекстуальную зависимость данного явления. Иными словами, существуют лексемы, которые зафиксированы / маркированы в словаре определенными пометами (бранные, вульгарные, фамильярные и т.д.), однако в некоторых лексических единицах пейоративность выявляется только имплицитно благодаря их контекстуальному анализу, метафоричностью их употребления. Новизна статьи состоит в контекстуальном анализе исследуемых единиц, реализующих семантику пейоративности как имплицитно, так и эксплицитно / как в социуме, так и индивидуально.

Теоретическая и практическая значимость работы прогнозируется в расширении знаний о лексической и контекстуально-обусловленной пейоративности в немецком языке, которая найдет применение в преподавании теоретических курсов.

Материалом исследования послужили художественные тексты современного немецкого языка. Выбор подобного рода фактологии объясняется тем фактом, что художественный дискурс не только объединяет в себе лингвистические и экстралингвистические стороны, но и демонстрирует разнообразие употребления языковых средств как в стилистическом плане, так и по представленности в нем лексических единиц, принадлежащим к разным регистрам.

Фактический материал, отобранный методом сплошной выборки, позволил выявить две основные группы сфер функционирования пейоративов: одна группа направлена на выражение своего отношения к животному миру, в данном случае наблюдается односторонняя коммуникация (человек – животное), другая – на характеристику внешних и внутренних качеств личности, а также на отражение взаимоотношений коммуникантов в социуме (человек – человек).

Для описания внешности одного из коммуникантов было установлено два способа, а именно сравнение человека с животным /артефактом (контекстуально-обусловленная пейорация) и употребление соответствующего пейоратива (лингвистическая пейорация).

Отрицательная оценка чаще всего проявляется при сравнении человека с животными / рептилиями.

1. «Das kann ich mir vorstellen, du Vogel», grinste Erwin bitter [7, с. 110].
2. «Willst du mich verarschen, du Vogel?» [7, с. 97].

Для разговорной речи немецкого языка характерно, что существительное der Vogel или существительное с компонентом -vogel обозначают лицо мужского пола, которое имеет характерные особенности [8, с. 85]. Лексическая единица der Vogel приобретает дополнительную пейоративную оценку за счет употребления глагольных лексем. Причем в примере (1) der Vogel получает оттенок фамильярности за счет употребления глагола grinsen, а в коммуникативной ситуации (2) эта же самая лексическая единица становится более сниженной за счет глагола verarschen, который указывает на пренебрежительно-уничижительное отношение к адресату.

3. «Komm her, du feige Sau» [9, с. 33].
4. «Da würd ich den Laden lieber abbrennen, als dass du den kriegst, du Saukerl» [7, с. 110].
5. «Pandora findet, Nigel sei ungeheuer tapfer, ich finde ihn lediglich saublöd» [10, S. 24].
6. «Ich kann jetzt nicht», näselte Erwin. «War meine Schuld. Dieses verdammte Schwein» [7, с. 102].
7. «Halt die Klappe, Scruton, du aufgeblasener Frosch!» [10, с. 78].

Пейоративность, проявляющаяся при сравнении человека с животным, по внешнему и внутреннему сходствам, демонстрирует представленный выше фактический материал (3, 4, 5, 6, 7). Так, (3, 4, 5) показывают смещение внешнего признака на задний план, а внутреннего – на передний, что приписывает номинанту особую отрицательную характеристику. Использование синонимов die Sau – das Schwein характерно для немецкого языка, однако das Schwein в силу утраты своего исторического значения чаще употребляется для положительной номинации (Schwein haben). Однако в (6) представленная лексическая единица обладает отрицательной коннотацией, поскольку die Sau по отношению к человеку всегда отличается грубостью и фривольностью, а стоящее вместе с ним определение (feige Sau) конкретизирует факт оскорбления/ унижения коммуниканта [11, с. 144]. В тексте (7) происходит сравнение человека с рептилией по внешнему признаку, который усиливается за счет употребления причастия aufgeblasen.

Метафоры, выражающие агрессивную интенцию как цель коммуникативного воздействия, усиливаются в контексте в сравнении с артефактом, и оскорбление человека становится наиболее точным.

Инвективная метафора, основанная на сравнении с артефактом, также является оскорбительной для человека. Сравнение происходит по одному какому-либо ведущему признаку, который, с одной стороны, наиболее точно характеризует адресата, с другой – адекватен именно для данной коммуникации. Артефакты используются в обыденной жизни постоянно и служат для удовлетворения потребностей людей, поэтому сравнение одушевленного как по внешнему (8), так и по внутреннему признакам (9) с неодушевленным предметом имеет оскорбительную направленность.

8. Komm doch her! Komm doch, wenn du was willst, du fette Wurst! [7, с. 14].
9. Sie kann das gleichzeitig, dachte Herr Lehmann, volle Pulle weinen und normal weiterreden [7, с. 28].

В данных случаях присутствует контекстуально-обусловленная пейорация, которая описывает внешность адресата лексемами die Wurst / die Pulle, усиливая отрицательную номинативность с помощью соответствующих прилагательных fett / voll.

Описание внешних качеств собеседника представлено композитами Drecksack, Schlappschwanz.

10. Drecksack, man sollte Sie sofort zurückschicken [9, с. 110].
11. Bald taumelte der Arbeiter im Ring umher und schlug so wirkungslos um sich, dass ihm Maxe das Kinn hinhielt und ihn verhöhnte: «Na, komm schon, du halbe Portion».

– «Komm her, du Schlappschwanz!» schrie Maxe [9, с. 24 – 25].

В данных примерах представлены пейоративы, образованные из двух лексем, отдельное значение которых der Dreck, der Sack / schlapp, der Schwanz не имеет негативную оценку / помету в словаре, однако, учитывая коммуникативную направленность этих лексических единиц и контекст, проявляется их оскорбительная коннотация по отношению к собеседнику.

Оскорбление человеческих индивидуальных особенностей (психических, физических, интеллектуальных и др.) всегда вызывает резко отрицательные эмоции, потому что если внешние недостатки можно изменить или скрыть, то внутренние сопровождают индивида всю его жизнь [11, с. 145].

Характеристика индивидуальных способностей / качеств, либо недостатков собеседника демонстрирует следующий фактический материал:

12. «Hoppe, manchmal bist du ganz schön bescheuert» [12, S. 86].
13. «Jetzt stell dich nicht doof» [7, с. 131].

Признаки, свойства или качества предметов / человека (12, 13) обладают ярко выраженной негативной коннотацией. Используя рассматриваемые разговорные лексемы, пейоративность выражается через оскорбление умственных способностей реципиента. Лингвистические пейоративы, таким образом, служат для выражения отношения адресанта к внутренней составляющей адресата, в данном случае к его психическим особенностям.

Следующая группа пейоративов, содержащая различия по гендерному фактору, отражает межличностные отношения коммуникантов, причем оскорбление в адрес мужчин представлено более разнообразно.

14. «Da würd ich den Laden lieber abbrennen, als dass du den kriegst, du Saukerl» [7, с. 110].
15. «Er hielt Shershah fuer einen Scheißkerl, er schämte sich, ihn gezeugt zu haben, und schickte kein Geld» [13, с. 66].
16. «Mensch, Marie», sagte Franka erschrocken und legte ihren Arm um mich. «Du bist eben doch in den Blödmann verliebt!» [14, S. 24].
17. «So ein Mistkerl…». Rief Lilli empört [14, с. 161].
18. «Okay, der Knabe ist zurzeit ziemlich in diese USA-Tussi verknallt», sagte Murat und inhalierte den Rauch [14, с. 55].

Употребление сложных слов der Saukerl, der Scheißkerl, der Mistkerl, der Blödmann оскорбляют коммуниканта. Нейтральные лексемы der Kerl и der Mann, соединяясь со сниженными лексическими единицами (der Mist, blöd, die Scheiß,

die Sau) становятся бранными, причем семантическая сочетаемость der Kerl превалирует над der Mann: der Mann → der Blödmann, der Kerl → der Saukerl, der Kerl → der Mistkerl, der Kerl → der Dreckskerl, der Kerl → der Scheißkerl.

Использование diese USA-Tussi (18) отрицательно указывает не только на гендерную принадлежность, но и на национальную, показывая тем самым, с одной стороны, пренебрежительное отношение адресанта к третьему лицу, а, с другой, поддерживая адресата.

Расплывчатая пейоративность семантики, не поддающаяся точной дефиниции, актуализируется в разных ситуациях достаточно конкретно [15, с. 117]. Иллокутивная сила высказывания, направленная на то, чтобы оскорбить коммуниканта, вызывает ответную реакцию, но в более грубой форме: Halt die Klappe! (7); du Arschmade! (19).

19. «Schon gut», sagte Herr Lehmann, «der soll bloß abhauen, der Arsch». – «Jetzt pass mal auf, du kleiner Scheißer», sagte Karl zu den anderen und hielt dabei dessen Gesicht ganz nah vor sein eigenes. <…> «Und jetzt hau ab, du Arschmade». Er schubste ihn von sich [7, c. 100 – 101].

Arschmade, состоящее из двух компонентов – der Arsch и die Made – относится к пейоративам, поскольку der Arsch принадлежит к сниженному регистру, а в сочетании с die Made максимально снижает значение данного слова и увеличивает иллокутивную силу высказывания. Воздействие адресанта на адресата происходит по нарастающей: от употребления в своей речи разговорных лексических единиц до бранных (Arsch, Scheißer, hau ab, Arschmade), демонстрируя переход от незначительной сниженности к повышенной.

«Интеллектуальная и эмоциональная составляющие представляют собой две системы, которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Однако последняя по причине своего имманентного свойства часто превалирует над интеллектуальной» [16, с. 355]. Анализ фактического материала позволил выделить группу, где эмоции говорящего проявляются в использовании им пейоративных лексических единиц не только по отношению к homo sapiens, но и по отношению к неразумному существу.

20. «Wem gehört dieser verdammte Scheißshund?» [7, с. 8].

21. «Scheiße!» schrie er aus vollem Halse über den leeren Platz. «Nimm doch einer den Scheißhund hier weg! Nimm doch einer den verdammten Scheißhund hier weg, Himmel, Arsch und Zwirn noch mal! Und halt's Maul!» brüllte er den Hund an, der daraufhin tatsächlich verstummte. Herr Lehmann beruhigte sich wieder. Ich muss mich zusammenreißen, dachte er, ich darf jetzt nicht die Nerven verlieren. <…> Um diese Zeit ist es arschkalt, obwohl es tagsüber noch so heiß wird, dachte er, und wie hell es schon geworden ist, das muss ja schon verdammt spät sein, dachte Herr Lehmann [7, c. 11].

22. …vielleicht ist der auf irgendwas abgerichtet, ein Killerhund, ein Hodenbeißer [7, c. 8].

23. Nimm doch einer den verdammten Scheißhund hier weg, Himmel [7, c. 9].

24. … ich bin auch müde, aber du, du armer kleiner Scheißer, bist noch viel müder… [7, c. 11].

Использованные оскорбления и ругательства человеком по отношению к собаке, которая не дает пройти господину Леманну через дорогу, нейтрализуют реальную ситуацию опасности, то есть главному герою становится психологически легче, но пейоративы, направленные в данном случае на собаку, не имеют прагматической значимости. Используя окказиональное наименование (22) «Hodenbeißer», адресант демонстрирует безнадежность своего положения, вследствие этого для наиболее точного описания используется наглядная, жизненно важная для мужчины метафора инвективного характера. Неординарность ситуации (20, 21, 22, 23, 24) состоит в том, что разговор происходит между человеком и животным (собакой). Используя оскорбления (der verdammte Scheißhund, armer kleiner Scheißer, ein Killerhund), адресант в своей односторонней коммуникации пытается воздействовать на собаку, надеясь, что бранные лексические единицы повлияют на поведение животного.

Проанализированный фактический материал свидетельствует о том, что носители языка интуитивно используют в речи сниженную лексику, поэтому применение определенных пейоративов часто происходит бессознательно, под влиянием своих эмоций, представляющих «собой особую форму отношения к предметам, явлениям, ситуациям действительности, которые либо соответствуют, либо не соответствуют потребностям человека» [16, с. 355].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что пейоративность проявляется как в социуме, так и вне его, причем лингвистическая пейорация проявляется в обоих случаях, тогда как контекстуально-обусловленная характерна только для коммуникации человек – человек. Основными средствами выражения пейорации являются как нейтральные лексические единицы, которые приобретают свою пейоративную направленность исключительно в определенной коммуникативной ситуации, так и собственно лингвистические пейоративы, основная цель которых состоит в оскорблении, унижении, выражении презрения, ненависти, злобы в адрес слушающего, а актуализация представленного явления происходит несколькими способами:

1) сравнение человека с животным или с артефактом;

2) характеристика коммуниканта по его внешним и внутренним особенностям, пейоративность которых напрямую зависит от интенций говорящего и обусловлена, с одной стороны, коммуникативной ситуацией, а, с другой, межличностными отношениями.

Библиографический список

1. Лескина С.В. Категория пейоративности в русском и английском языках в аспекте лингвокультурологического сопоставления (на материале фразеологических единиц). Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Челябинск, 2010.
2. Девкин В.Д. Немецкая разговорная лексика. Москва: МГПИ им. В.И. Ленина, 1973.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Едиториал УРСС, 2007.
4. Турецкова И.В. Языковые средства манифестации пейоратива в словаре и тексте. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 2011.
5. Турецкова И.В. Контекстуально-обусловленная пейорация в сравнении с лингвистической пейорацией**.** Филологический аспект. Нижний Новгород. 2019; № 9 (53): 51 – 56.
6. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва: Лабиринт, 2004.
7. Regener S. Herr Lehmann. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2003.
8. Сакиева Р.С. Немецкий язык. Эмоциональная разговорная речь. Москва: Высшая школа, 1991.
9. Serin S. Föhn mich nicht zu. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.
10. Townsend S. Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¾ Jahre. Pößneck: GGP Media GmbH, 2002.
11. Гранкова Н.Н. Прагматические особенности актуализации сниженной лексики в немецком дискурсе. Диссертация… кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
12. Regener S. Neue Vahr Sued. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2006.
13. Zeh J. Adler und Engel. München: Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, 2003.
14. Frey J. Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen. Bindlach: Loewe Verlag BmbH, 2008.
15. Девкин В.Д. Немецкая лексикография. Москва: Высшая школа, 2005.
16. Ульянова Н.Н., Панькина Е.В., Хлыстунова Ю.Ю. Эмоционально обусловленная реализация сниженной лексики в немецком дискурсе. Мир науки, культуры, образования. 2015; № 2 (51): 354 – 359.

References

1. Leskina S.V. Kategoriya pejorativnosti v russkom i anglijskom yazykah v aspekte lingvokul'turologicheskogo sopostavleniya (na materiale frazeologicheskih edinic). Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2010.
2. Devkin V.D. Nemeckaya razgovornaya leksika. Moskva: MGPI im. V.I. Lenina, 1973.
3. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskih terminov. Moskva: Editorial URSS, 2007.
4. Tureckova I.V. Yazykovye sredstva manifestacii pejorativa v slovare i tekste. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2011.
5. Tureckova I.V. Kontekstual'no-obuslovlennaya pejoraciya v sravnenii s lingvisticheskoj pejoraciej**.** Filologicheskij aspekt. Nizhnij Novgorod. 2019; № 9 (53): 51 – 56.
6. Sedov K.F. Diskurs i lichnost': `evolyuciya kommunikativnoj kompetencii. Moskva: Labirint, 2004.
7. Regener S. Herr Lehmann. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2003.
8. Sakieva R.S. Nemeckij yazyk. `Emocional'naya razgovornaya rech'. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
9. Serin S. Föhn mich nicht zu. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.
10. Townsend S. Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¾ Jahre. Pößneck: GGP Media GmbH, 2002.
11. Grankova N.N. Pragmaticheskie osobennosti aktualizacii snizhennoj leksiki v nemeckom diskurse. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2011.
12. Regener S. Neue Vahr Sued. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2006.
13. Zeh J. Adler und Engel. München: Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, 2003.
14. Frey J. Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen. Bindlach: Loewe Verlag BmbH, 2008.
15. Devkin V.D. Nemeckaya leksikografiya. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
16. Ul'yanova N.N., Pan'kina E.V., Hlystunova Yu.Yu. `Emocional'no obuslovlennaya realizaciya snizhennoj leksiki v nemeckom diskurse. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015; № 2 (51): 354 – 359.

Статья поступила в редакцию 07.02.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-477-479

Kobiakova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*
Suntsova N.L., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: sunc-nina@yandex.ru*
Yakovleva A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: 222alina222@mail.ru*

POLARITY AND BINARITY AS THE MAIN LINGUISTIC AND LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF THE CONCEPTUAL FRAMEWORK "SPIRITUALITY". The linguistic view of the world (conceptual framework) forms both fundamentals of an individual's linguistic mentality and national mentality. In this article, the problem of correlation between language and mind is covered from the point of view of linguoculturology – a direction of the Russian linguistics that between XX – XXI centuries, as well as linguodidactics, the main task of which is formation of an individual's linguistic mentality in the context of humanization of the Russian education. The significance of the present research lies in the need to carry out a linguoculturological analysis of the conceptual field "spirituality", as a reflection of the basic values of the Russian mentality, in order to identify the interrelation of language, culture and thinking. The main features of the Russian conceptual framework "spirituality" (being the object of the study) are distinguished and described in this article by means of linguoculturological description of mental units-concepts.

Key words: **concept, sphere of concepts (conceptual framework), set of mind, mentality, stereotype of thinking, linguistic world view, linguistic consciousness.**

Т.И. Кобякова*, канд. пед. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*
Н.Л. Сунцова*, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: sunc-nina@yandex.ru*
А.Р. Яковлева*, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: 222alina222@mail.ru*

ПОЛЯРНОСТЬ И БИНАРНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ДУХОВНОСТЬ»

Языковая картина мира (концептосфера) составляет основу и языковой ментальности личности, и национального менталитета. В настоящей статье проблема взаимосвязи языка и мышления освещена с точки зрения лингвокультурологии – направления в российском языкознании, возникшего на рубеже XX – XXI столетия, а также лингводидактики, основной задачей которой в условиях гуманизации российского образования является формирование языковой ментальности личности. Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости проведения лингвокультурологического анализа концептуального поля «духовность» как отражения основных ценностей русского менталитета с целью выявления взаимосвязи языка, культуры и мышления. С помощью лингвокультурологического описания ментальных единиц – концептов – в статье выделены и описаны основные признаки русской концептосферы «духовность», которая и является объектом изучения.

Ключевые слова: **концепт, концептосфера, менталитет, ментальность, стереотип мышления, языковая картина мира, языковое сознание.**

В условиях межкультурных коммуникаций, вхождения России в единое мировое поликультурное образовательное пространство актуальным остаётся вопрос взаимодействия языка, культуры и личности, решаемый усилиями разных дисциплинарных направлений лингвистики. Научная новизна заключается в попытке лингвокультурологического описания концептуального поля «духовность», являющегося сосредоточием шкалы духовно-интеллектуальных ценностей русского менталитета. В предпринятом исследовании поставлены цели: 1) раскрыть в рамках лингвокультурологической концепции обучения языку взаимосвязь языка и мышления через описание ключевых слов лингвокультурологии; 2) выявить основные признаки концептосферы «духовность» как основу русского национального менталитета. Данные цели решены путём обзора научной литературы по поставленной проблеме, с помощью которого в работе дано системное представление российских учёных о взаимосвязи языка и мышления, а с помощью лингвокультурологического описания слов-концептов, репрезентирующих в сознании русской языковой личности концептосферу «духовность», выявлены основные признаки исследуемого лингвокультурологического пространства.

Основу этнического мировоззрения составляют знания и опыт – культурные и материальные ценности, накопленные нацией в процессе саморазвития. Язык как структурированная знаковая система способствует хранению этих ценностей и передачи их последующим поколениям, участвуя в формировании национального менталитета и языкового сознания личности, находящих выражение в языковой картине мира. Как универсалия индивидуально-национального лингвокогнитивного сознания, национальный менталитет находит своё выражение в способах номинации, объективатиции и семантизации лексических средств – слов-концептов, в совокупности раскрывающих особенности духовного мировосприятия носителями русского языка. Так, русские философы – основатели течения «русская идея» (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев и др.) с помощью лексем называют основные черты, в совокупности раскрывающие стереотипы мышления – загадочность русской души: вольность (удаль, бунтарство), искание абсолютного добра, терпимость, национализм, человечность (милосердие). Российские учёные доминирующими качествами русского менталитета называют общинность, собранность, православие, самодержавие, народность, коллективизм, народность, толерантность [1, с. 160, 170 – 173]; царецентризм (слияние царя и мира в общее «Мы»), милосердие, бездействие [2, с. 147 – 149]; пессимизм, переходящий в экстремальных ситуациях в оптимизм [2 с. 150]. Западные исследователи и др. к понятиям, раскрывающим русский менталитет, относят эмоциональность, иррациональность, склонность к фатализму, смирению и покорности, любовь к морали [3, с. 33 – 34] и считают, что дуализм – это основная черта русского характера, определяемая прежде всего такими лексемами, как жестокость, сентиментальность, чувственность, аскетизм, греховность и святость [4, с. 84].

Очевидно, что особенности национального языкового самосознания личности проявляются в её лингвистическом дискурсе, основу которого, с одной стороны, составляет языковая ментальность как совокупность лингвоментальных моделей, соотносимых с социокультурными языковыми пресуппозициями и находящих выражение в языковых средствах, которые носители языка используют для воспроизведения в своём сознании образа мира, ср.: о людях, лишённых духовных интересов, принято говорить «нищие духом», если необходимо указать на самообладание человека, его хладнокровие, уместен фразеологизм «присутствие духа»; о духовной сути говорит и паремия «русский дух» и др. С другой стороны, это речевая ментальность, которая есть не что иное, как способ индивидуальной интерпретации мироздания и отражения его особенностей в социокультурном пространстве. Например, понятие «разум» как результат познавательной деятельности человека, служащей реальным источником знания, и, следовательно, связанный с памятью личности, по-разному осмысляется представителями русской культуры: «мышление, которое стремится к определенному предметному содержанию» [5, с. 77, 81]; это «стремление человека постичь истинный смысл мира путем приобщения к Вселенскому разуму» [6, с. 69].

Следовательно, чтобы понять и изучить социокультурное пространство, стать его полноправным членом, надо научиться пользоваться языком как инструментом моделирования в своём сознании образа мира. Отметим, что такое моделирование обусловлено как индивидуальным, так и национальным самосознанием, потому что языковая личность воспринимает мир, с одной стороны, в соответствии с личным опытом и полученными знаниями, с другой – сквозь призму национального осмысления, закреплённого в языковых единицах. А отсюда – и разные образцы индивидуальной интерпретации слов-концептов.

Для настоящего исследования актуален и тот факт, что лингвистический дискурс сопряжен с духовным самосознанием личности, которое помогает ей ориентироваться в постоянно изменяющемся мире и служит критерием его оценки.

При структурировании концептосферы «духовность» как основы дискурсивной ментальности мы придерживаемся аксиологической стороны данного вопроса. Концепсфера представляет собой иерархическое объединение языковых единиц – стереотипов национального менталитета русской языковой личности. Её компоненты – слова-концепты как лингвокультурологические универсалии – сконцентрированы вокруг ядерной архисемы «человек» и имеют общий языковый смысл, заключающийся в обосновании понятия «духовное мировосприятие».

Концептосфера «духовность» представлена синтагматическими и парадигматическими отношениями в идеографическом поле «русская языковая личность» как аксиологическая взаимосвязь языкового сознания человека с окружающим миром и осознанием своего места в нём (ср.: внутренний мир человека (духовность / душа / судьба); мировосприятие (справедливость / милосердие / Бог / мир / война); чувства (любовь / счастье / горе / ностальгия / честь); взаимо-

отношения (гость / друг / враг /дом /очаг) и др. Если учесть, что язык отражает действительность в сознании личности, то системообразующим фактором можно считать тематические поля, включающие в себя абстрактные наименования духовной культуры, связанные между собой тематической доминантой. Отличительным признаком русской концептосферы «духовность» считаем её полярность, представленную основными оппозициями слов-концептов: «свет – тьма» (ср.: концепты «правда – истина – ложь – добро – милосердие – зло – мир – война – Бог» и др.); «пространство – время» (ср.: «дорога – путь – судьба – жизнь – смерть – свет – тьма» и др.); «свой – чужой» («родина – дом – очаг – семья – гость – друг – враг – дружба – вражда и др.) и прочие. Именно они являются ядерными единицами лексико-тематических полей.

Основу тематического членения концептуального поля «духовность» составляют концептуально-семантические поля, компоненты которых в совокупности отражают аксиологические знания носителей языка, являющиеся своеобразным мерилом социальных отношений, таких как мировосприятие, в том числе его религиозный аспект, чувственный опыт, межличностные отношения; способности и деятельность человека. Лексика в их составе вербализует абстрактные и предметные понятия, интегрируя внутреннее содержание исследуемой концептосферы, то есть денотативное наполнение. При этом духовность выступает не только нормализатором социокультурного пространства, но и механизмом мотивации дискурсивной деятельности личности, способствующей ее приобщению к культурному наследию этноса и мирового сообщества в целом, поэтому и рассматривается нами как константа культуры, смысловое содержание которой раскрывается совокупностью концептов, выражающих совокупность норм, оценок и способов существования человека в реальном мире, например, любовь, совесть, дружба и др., и реализующих метафорический национально-культурный компонент значения, получающий индивидуальную интерпретацию в дискурсе языковой личности. Так, слово-концепт в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» (1841) отождествляется в языковом сознании поэта с наполненной грустным одиночеством жизнью и тихой, умиротворенной по своей сути смертью как завершением целеполагания человека, единением с природой и обретением свободы и покоя.

Образ другой дороги, тоже русской, мы видим в поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души». Это неотделимая часть России (ср.: Сколько раз, как погибающий и тонущий, я хватался за тебя, и всякий раз ты меня великодушно выносила и спасала! А сколько родилось в тебе чудных замыслов, поэтических грез, сколько перечувствовалось дивных впечатлений…или …какое странное, и манящее, и несущее, и чудесное в слове: дорога!). Счастьем, гордостью наполнено сердце «странника» за пронесшуюся мимо него птицу-тройку, олицетворяющую Россию и русского человека с его душой – разудалой, откровенной и устремлённой в неизведанную даль. Символика «гоголевской тройки объясняется тем, что, как и многие другие романтические символы, она стала сверхобразом бесконечного становления и героического устремления вдаль пространства и в будущее истории национального духа [https://cyberleninka.ru]. А дорога – это символ движения вперёд по бескрайним российским просторам, стремление к воле. Первую фиксацию концепта находим в памятниках древнерусской литературы – «Изборник Святослава» (XI в.), «Ефремовская Кормчая» (XII в.), пролог «Лобковский» (XIII в.), где он трактовался как способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями. Н.А. Бердяев неоднократно подчеркивал, что одной из самых полярных черт русского человека является непризнание над собой никакого «внешнего авторитета», проявляющееся в стремлении к вольнице и своеволию, которые, в свою очередь, могут принимать самые уродливые формы, вплоть до полного отрицания материальных и нравственных ценностей (нигилизм). Об этом говорят устаревшие образования от слова «воля»: вольница – вольная братия, гулливая толпа, скопище шаловливой молодёжи; своевольная, буйная шайка (казачья вольница, вольница Стеньки Разина); вольность – состояние вольного, свобода, независимость, своя воля.

Способность к расширению границ за счет умножения составляющих элементов (бинарность) – вторая отличительная черта исследуемого поля. Так, особую роль в оппозиции «пространство – время» играют слова-концепты «дорога», «путь», «жизнь». В языковой картине мира русского народа концепт «дорога» занимает особое место. Территориальное пространство России велико, и дороги имеют огромное значение, так как соединяют удаленные друг от друга на огромные расстояния населенные пункты. «Дорога» – представление человека о времени как точки отсчёта для достижения цели в жизни (ср. все дороги открыты, пойти какой-либо (своей, проторенной...) дорогой; дороги расходятся / разошлись; туда и дорога; счастливой дороги и др.). С этимологической точки зрения слово имеет общеславянский корень и восходит к «торить», что буквально означает «проложенная дорога», и взаимосвязано со словом «тереть», исходное значение которого – «очищать, корчевать». В лингвистических словарях находим подтверждение тому, что лексема «дорога» синонимична слову «путь» и уходит корнями в санскрит, где «траг» – «двигаться», а «дру» – бежать, двигаться. Концепт «путь» репрезентирует в языковом сознании образ отрезка в пространстве, т.е. внутреннее и внешнее устройство мира и определён в языковой картине мира как выбор человеком нравственных идеалов, лежащих в основе целеполагания, необходимого для полноценной жизнедеятельности (ср.: путь истинный, доброго пути, не по пути, сбить с пути и др.).

Концепт «жизнь» отражает представление об устройстве мира – вечном круговороте, разделенным на две взаимосвязанных и противопоставленных друг другу части: «свой, освоенный человеком мир», и «чужой» – потусторонний (ср.: в мифологиях многих народов мира символами жизни считаются живая вода, с помощью которой исцеляются раны, и человек может воскреснуть, молодильные яблоки, предотвращающие физиологическое старение и тем самым продлевающие жизнь, и, наконец, древо жизни как символ не только целостного строения мира, но и место человека во Вселенной). Очевидно, этим и объясняется появление у концепта «жизнь» второго значения: осмысление человеком смысла жизни (ср.: **Жизнь** прожить – не поле перейти. Не красна **жизнь** днями, а красна делами. **Поживи** подольше – узнаешь побольше. Кто хочет **от жизни** толку добиться, тот ничего не боится. **Не живи**, как хочется, а **живи**, как надо. **Жизнь** не камень: на одном месте не лежит, а вперед бежит и прочие).

Русские философы XIX века по-разному определяют понятие «смысл жизни»: проблема человеческой предназначенности состоит в том, чтобы объяснить, каким образом человек может достигнуть истинного знания, скрытого в Абсолюте (Боге) (В.С. Соловьев); смысл жизни состоит не в удовлетворении своих материальных потребностей, а в осмыслении мира, в изучении истины, добра и красоты (И.А. Ильин); конкретный человек сам определяет смысл своей уникальной жизни (Л.И. Шестов).

Современные философы видят подлинный смысл жизни в решении общественных и личных задач посредством созидательного труда, в ходе которого личность развивается.

Отсюда духовная универсалия – это и есть составляющая содержание всех душевно-психических процессов каждой личности, проявляющаяся в ее духовной зрелости и приобщении к культурно-историческому наследию всего человечества.

Как видим, концепты наименования духовности образуют фрагментарную часть языковой картины мира, являющуюся основополагающим началом оценки мира и существующих в нём межличностных отношений между этносом и языковой личностью как членом данного этнолингвокультурологического пространства.

Таким образом, основные признаки концептосферы «духовность» – полярность и бинарность, отожествляющие в русском языковом сознании концептуальное поле «духовность» как многомерное лингвопространство, включающее разноплановые языковые единицы, которые иерархически подчинены друг другу общей тематикой (духовное развитие личности) и включены как система ценностей в русскую языковую картину мира.

Библиографический список

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): монография. Москва: Издательство РУДН, 1997.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003.
3. Вежбицкая А. Язык, познание, культура. Москва, 1996.
4. Шубарт В. Европа и душа Востока. Москва, 1997.
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: «Языки русской культуры», 1997.
6. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Самопознание. Москва, 2001: 11 – 249.
7. Мароши В.В. Тройка как символ исторического пути России в русской литературе XX века. Филология и культура. 2015; № 2 (40). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/troyka-kak-simvol-istoricheskogo-puti-rossii-v-russkoy-literature-hh-veka
8. Кобякова Т.И. Концепты духовности в русской языковой картине мира. Лингвокультурологический словарь. Под редакцией проф. Л.Г. Саяховой. Уфы: ООО «Штайм», 2004.
9. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2013.
10. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). Москва, 1997.

References

1. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metody): monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
2. Stefanenko T.G. `Etnopsihologiya: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2003.
3. Vezhbickaya A. Yazyk, poznanie, kul'tura. Moskva, 1996.
4. Shubart V. Evropa i dusha Vostoka. Moskva, 1997.
5. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.

6. Berdyaev N.A. Russkaya ideya. Osnovnye problemy russkoj mysli HIH veka i nachala HH veka. Samopoznanie. Moskva, 2001: 11 – 249.
7. Maroshi V.V. Trojka kak simvol istoricheskogo puti Rossii v russkoj literature HH veka. Filologiya i kul'tura. 2015; № 2 (40). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/troyka-kak-simvol-istoricheskogo-puti-rossii-v-russkoy-literature-hh-veka
8. Kobyakova T.I. Koncepty duhovnosti v russkoj yazykovoj kartine mira. Lingvokul'turologicheskij slovar'. Pod redakciej prof. L.G. Sayahovoj. Ufy: OOO «Shtajm», 2004.
9. Alefirenko N.F. Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
10. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki). Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 12.02.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-479-481

***Amirkhanova G.A.**, postgraduate, Sterlitamak branch Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: gulnara89amirhanova@gmail.com*
***Salyakhova Z.I.,** Doctor of Sciences (Philology), Sterlitamak branch Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: s.zuhra@hotmail.com*

ENGLISH LOANWORDS IN THE SYSTEM OF COMPLEX WORDS OF THE BASHKIR LANGUAGE. The problem of Anglicisms in the Bashkir vocabulary is one of the most relevant in modern linguistic science, although this layer of borrowings is by far the most popular in the speech of the entire society. This problem is also complicated by the fact that the process of borrowing English-language concepts and terms by the Bashkir vocabulary is almost continuous. According to their structural features, Anglicisms can be both simple and complex, of which there are already quite a lot in the system of the Bashkir language. In addition, English lexemes themselves are actively involved in the formation of complex (word-splices, paired, composite) words. The article analyzes complex Anglicisms that are most often used in the language of journalism, thanks to which the primary introduction of new concepts to the representatives of society is carried out. The analysis of articles from *Yeshlek* republican newspaper shows that such lexical units are most often found in the field of computer technology and the Internet, automobile, air and other transport, sports, business, commerce, trade, banking, among the names of food products, American cuisine, concepts from the field of advertising, printing and mass media.

Key words: **loanwords, lexemes, anglicisms, journalism, compound words, paired words, compound words, semi-cliché.**

***Г.А. Амирханова,** аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: gulnara89amirhanova@gmail.com*
***З.И. Саляхова,** д-р филол. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: s.zuhra@hotmail.com*

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

Проблема англицизмов в башкирской лексике является одной из самых актуальных в современной лингвистической науке, хотя этот пласт заимствований на сегодняшний день является самым востребованным в речи всего общества. Осложняется данная проблема также и тем, что процесс заимствования англоязычных понятий и терминов башкирской лексикой практически непрерывный. По своим структурным особенностям англицизмы могут быть как простыми, так и сложными, которых в системе башкирского языка уже довольно много. Кроме этого, английские лексемы и сами активно участвуют в образовании сложных (слов-сращений, парных, составных) слов. В данной статье были подвергнуты анализу сложные англицизмы, наиболее часто употребляемые в языке публицистики, благодаря которой и осуществляется первичное ознакомление представителей общества с новыми понятиями. Так, как показал анализ статей из республиканской газеты "Йэшлек", наиболее часто встречаются такие лексические единицы в области компьютерной техники и Интернета, автомобильного, воздушного и прочего транспорта, спорта, бизнеса, коммерции, торговли, банковского дела, среди наименований пищевых продуктов, блюд американской кухни, понятий из сферы рекламы, типографии и средств массовой информации.

Ключевые слова: **заимствования, лексемы, англицизмы, публицистика, сложные слова, парные слова, составные слова, полукалька.**

В последние десятилетия в связи с разного рода глобальными преобразованиями в обществе, инновационными процессами во всех сферах жизни претерпевает значительные изменения и лексический пласт практически всех языков. Активное поликультурное взаимодействие различных народов влечет за собой и взаимопроникновение языков и культур. Этим объясняется массовое пополнение лексикона башкирского языка англицизмами, изо дня в день все более укореняющимися в речи практически всего башкирского общества. Несмотря на масштабность протекания, особенности данного процесса заимствования англоязычных лексических единиц требуют основательного изучения с точки зрения лингвистики. Западноевропейские заимствования, в отличие от русизмов, арабизмов и персизмов, в башкирской лексикологии, можно сказать, совсем не изучены, за исключением нескольких трудов, предпринявших некоторые попытки в данной области, это – труды Э.Ф. Ишбердина [1], К.З. Закирьянова [2], Г.Г. Кагарманова [3], а также работы последних лет – диссертационное исследование Ф.Р. Фатхуллиной [4] и отдельные статьи Э.С. Гафаровой [5; 6] и Г.М. Ждановой [7]. Необходимость изучения лингвистических особенностей англицизмов в башкирском языке, в том числе и в плане определения их роли в пополнении системы сложных слов, обусловливает актуальность данной статьи.

Учитывая, что главным каналом проникновения иноязычных заимствований в лексикон того или иного языка является публицистика, материалом исследования послужили статьи из страниц республиканской газеты «Йэшлек».

Как показал анализ публицистических статей из страниц данного издания, сложных слов в области английских заимствований в башкирском лексиконе встречается довольно много. Наиболее часто выявляются такие лексические единицы в области компьютерной техники и Интернета. Среди сложных слов наблюдаются так называемые сращенные основы: *Башҡортостан юлдаш телевидениеһында йырға* ***видеоклип*** *төшөрөлдө* (28.04.2020). – *"На Башкирском спутниковом телевидении на песню был снят видеоклип". "Ҙәм* ***видеокамера*** *объективында" тип атала был конкурс* (03.03.2021). – *"Этот конкурс называется "Зилим в объективе видеокамеры". Холоҡ төҙәтеү колонияһына* ***квадрокоптер*** *ярҙамында рөхсәт ителмәгән әйберҙәрҙе индерергә маташҡандар* (27.01.2021). – *"В исправительную колонию с помощью квадрокоптера пытались занести запрещенные вещи". Кемдер һаҡлау камераһынан эсендә* ***нетбук****, мобиль телефон һәм модем ятҡан сумканы алып киткән* (18.10.2013). – *"Кто-то из камеры хранения унес сумку с* ***нетбуком****, мобильным телефоном и модемом". Суперноутты магазиндарҙан июлдә ҡк эҙләй алаһығыҙ* (07.06.2019). – *"****Суперноут*** *можете искать в магазинах уже в июле".* ***Смартфон*** *микробтар үрсеүенә уңайлы* (04.02.2021). *"Смартфон благоприятствует размножению микробов". ..."Кара интернет»та (****даркнет****) наркотиктар һатыу һәм һатып алыу буйынса махсус сайт бар* (31.10.2019). – *"В "черном интернете" (даркнете) есть специальный сайт по купле-продаже наркотиков".*

Немалую долю сложных слов-англицизмов в данной области составляют и парные лексические единицы: *Учреждениеның хәүефһеҙлек хеҙмәте тауыҡтар эсенән 15 кеҫә телефоны, 13* ***сим-карта****, 2 модем, Wi-fi роутер табып ала* (26.12.2018). – *"Служба безопасности учреждения обнаружила внутри кур 15 мобильных телефонов, 13 сим-карт, 2 модема, Wi-fi роутер". Уны* ***бизнес-ноутбук*** *тиһән булалар* (07.06.2019). – *"Его называют бизнес-ноутбуком". Был* ***супер-диск*** *һатыуға октябрҙә сығарылаҫаҡ тип күҙаллана* (27.08.2011). – *"Предполагается, что этот супер-диск поступит в продажу в октябре".* ***Веб-дизайн*** *һәм* ***флеш-анимация*** *буйынса халыҡ-ара конкурс еңеүсеһе* (21.11.2014). – *"Победитель международного конкурса по веб-дизайну и флеш-анимации".* Среди сложных слов в данной области встречаются и составные слова: *Пилотһыҙ оҫостан мобиль телефон, ике* ***Wi-fi роутер****, сымһыҙ гарнитура тартып алынған* (27.01.2021). – *"С беспилотного летательного аппарата изъяли мобильный телефон, два Wi-fi роутера, беспроводную гарнитуру".* ***M-Disc*** *тип аталған был яңы төр дискыны «уҡыу» өсөн ...ғәҙәти* ***DVD*** *йә* ***Blu-ray плеерҙары*** *ла етә* (27.08.2011). – *"Для "чтения" этого нового диска под названием M-Disc подойдут обычные DVD или Blu-ray плееры".* Как видно из приведенных примеров, названия некоторых предметов даются в языке публицистики английскими буквами.

Сложные слова наблюдаются и в области наименований автомобильного, воздушного и прочего транспорта, здесь в основном преобладают слова-сращения: ***Суперджеттан*** *һул ҡанатының бер өлөшөнән башҡа бер генә ҙур киҫәк тә ҡалмаған* (15.05.2012). – *"От суперджета не осталось ни одной крупной де-*

тали, кроме одного обломка левого крыла". 35 ҡотҡарыусы 12 ҡаргиҙәр, 1 ***квадроцикл****, 4 УАЗ, 1 "Нива" машиналарында эҙләүҙе дауам итә* (07.01.2020). *– "35 спасателей продолжают поиски на 12 снегоходах, 1 квадроцикле, на 4 машинах УАЗ и одной "Ниве".* ***Троллейбуска*** *ГЛОНАСС навигацияһы, Wi-fi, мультимедиа, видеокүҙәтеү ҡуйыла* (21.01.2019). *– "Троллейбус снабжается навигацией ГЛОНАСС, Wi-fi, мультимедией, видеонаблюдением". Йылайыр районынан "Лада Ларгус" автомобиленә идара иткән 40 йәшлек ҡатын юл ситендә торған* ***автогрейдерға*** *барып бәрелә* (01.03.2021). *"40-летняя жительница Зилаирского района за рулём «Лады Ларгус» совершила наезд на припаркованный справа автогрейдер". Рус теленә көндән-көн сит тел һүҙҙәре күберәк үтеп инә. Лизинг, омбудсмен, кофе-брейк,* ***хэчбэк****, бренд, гламур,* ***минивэн*** *… (15.03.2013). – "В русский язык изо дня в день проникает все больше иностранных слов. Лизинг, омбудсмен, кофе-брейк, хэчбэк, бренд, гламур, минивэн…".*

Следует отметить, что англицизмы участвуют в образовании парных слов, например: *Өфө* ***трамвай-троллейбус*** *заводы автономлы тәпәш иҙәнле "Горожанин" троллейбусын "Нефаз" менән бергә эшләгән...* (21.01.2019). *– "Низкопольный автономный троллейбус "Горожанин" Уфимский трамвайно-троллейбусный завод выпустил совместно с "Нефаз"ом".*

Участвуют в пополнении языкового лексикона и составные автомобильные термины, в частности наименования марок транспорта: *Бөгөн "Башавтотранс" предприятиеһы 110* ***"Форд Транзит"*** *маркалы автобус алды* (09.08.2019). *– "Предприятие "Башавтотранс" приобрело сегодня 110 автобусов марки "Форд Транзит".*

Сложные слова-сращения среди англицизмов можно наблюдать и в области спорта. Многие из них уже давно прижились в языке как однокорневые слова: *Ниәттәре – Парапал тауы итәгендә* ***сноуборд*** *менән шыуыу буйынса ярыш ойоштороу* (21.02.2019). *– "Их намерение – организация соревнований по спуску на сноубордах со склонов горы Парапал". Ул* ***футбол****,* ***баскетбол****,* ***волейбол****,* ***гандбол****, һыу тубы һәм уларҙа* ***хоккей*** *спорт төрҙәрендә ҡатнашҡан атлеттарға ҡағыласаҡ (*02.11.2019). *– "Это коснется атлетов, участвующих в таких видах спорта, как футбол, баскетбол, гандбол, водное поло и хоккей на траве". «Салауат Юлаев» командаһы Көнсығыш конференцияһының* ***аутсайдеры*** *«Лада» уйынсыларын 4:1 иҫәбенә еңде (30.10.2017). – "Команда "Салават Юлаев" обыграла игроков аутсайдера Восточной конференции "Лада" со счетом 4:1".* Англицизмы и сами участвуют в образовании парных слов: ***Сноуборд-шоу*** *– Парапалдан шыу (21.02.2019). – "Сноуборд-шоу – катайся с Парапала".*

В сфере бизнеса, коммерции, торговли, банковского дела также встречаются сложные слова. Это прежде всего слова-сращения: ***Супермаркеттарға****, ҙур магазиндарға ингәндә кешеләр үҙҙәренең сумка-моҡсайҙарын һаҡлау камераһында ҡалдыра (18.10.2013). – "При входе в супермаркеты, большие магазины люди свои сумки и пакеты оставляют в камере хранения". Башҡортостан һәм Силәбе өлкәһе* ***бизнесмендары*** *ла «түңәрәк өҫтәл» артында хеҙмәттәшлек мәсьәләләрен тикшерҙе (18.06.2011). – "Бизнесмены Башкортостана и Челябинской области также рассмотрели вопросы сотрудничества за "круглым столом". Ысынында иһә сәскә һатыу менән шөғөлләнгән* ***бизнесвумендың*** *кеҫә яғы үтә ҡалын түгел ине (22.03.2020). "На самом деле у бизнесвумен, занимавшейся продажей цветов, денег было не очень-то много". "Строймаш"* ***технопаркында*** *тағы бер "Башпласт" предприятиеһы бар* (19.03.2019). *"В технопарке "Строймаш" есть также одно предприятие "Башпласт".*

Парным словам в данной области можно также привести следующие примеры: *Бер банк «***Супер-экспресс***» кредит тәҡдим итә* (15.01.2013). *"Один банк предлагает кредит "Супер-экспресс". Улар ... Стәрлетамаҡта нефть-газ табыусы комплекс* объекттарын төҙөү буйынса **бэк-офис** асыу планлары менән уртаҡлаштылар (28.12.2010). *– "...Они поделились с планами открытия бэк-офиса по строительству объектов нефтегазодобывающего комплекса в Стерлитамаке". Ҡыҙғанысҡа ҡаршы, беҙҙә әлегә* ***шоу-бизнес*** *юк* (14.08.2017). *– "К сожалению, у нас пока нет шоу-бизнеса". Башҡортостан Башлығы Радий Хәбировтың ҡарары менән хәҙер һәр хакимиәттә* ***бизнес-шерифтар*** *эшләй, Өфөлә "Минең бизнес"* ***коворкинг үҙәге*** *асылды (06.11.2020). – "Решением Главы Башкортостана Радия Хабирова сейчас в каждой администрации работают бизнес-шерифы, в Уфе открылся коворкинг-центр".*

Помимо этого, некоторые составные англицизмы в процессе включения в языковой лексикон подвергаются и частичному калькированию. В сфере бизнеса, коммерции, торговли такие лексические единицы встречаются довольно часто: *Әйткәндәй,* ***дисконт картаң*** *булһа, ҡана, биреп тор!* (15.03.2013). *– "Кстати, если у тебя есть дисконтная карта, ну-ка, одолжи!". "****Коворкинг үҙәктәр*** *һәр кемгә бизнес асырға яҙҙам итә* (06.11.2020). *– "Коворкинг-центры помогают открыть бизнес каждому".* В данных случаях слова *дисконт карта и коворкинг үҙәге* являются полукальками английских слов *дисконт-карта и коворкинг-центр*.

В последние годы в лексикон башкирского языка все чаще проникают англицизмы – наименования пищевых продуктов, блюд американской кухни, среди которых очень много и сложных слов, как слов-сращений, так и парных: *Әҙер* ***хот-догтың*** *өҫтөн ваҡлап тураған укроп менән биҙәргә була* (18.01.2017). *– "Поверхность готового хот-дога можно украсить мелко нарезанным укропом". Егеттәр,* ***хот-дог, биг-мак*** *һәм газлы эсемлектәрҙән баш тартығыҙ ҙа, марш спорт залына! (31.01.2019). – "Юноши, откажитесь от хот-дога, биг-мака и газированных напитков и марш в спортзал!" "Папа Гриль" кафеһында шаурма, бургер,* ***хот-дог*** *һәм башҡа* ***фастфуд*** *әҙерләнгән* (20.01.2020). *– "В кафе "Папа Гриль" готовили шаурму, бургер и другие фастфуды".* ***Фри картуфында, гамбургер-чизбургерҙарҙа*** *ҙур күләмдә булған май, шөкәр һәм тоҙ организмда матдәләр алмашыныуын боҙа* (25.05.2019). *– "Большое содержание масла, сахара и соли в картошке фри, гамбургерах и чизбургерах наносит вред обмену веществ в организме".*

Проникают в лексикон башкирского языка и сложные слова-англицизмы из области искусства, музыки, кино: *Ике йыл инде йәш ижадсы* ***арт-стрит*** *(урам һынлы сәнғәте) менән мауыға* (11.09.2020). *– "Уже два года молодой творец увлекается арт-стритом (уличным изобразительным искусством)".* ***Бэк-вокал*** *– Вилдан Абраров* (27.07.2018). *– "Бэк-вокал – Вильдан Абраров". Энн Уилсон (1950) – АҠШ йырсыһы, "Heart"* ***хард-рок*** *төркөмө етәксеһе (19.06.2020). – "Энн Уилсон (1950) – певец США, рководитель хард-рок группы "Heart". Өфөлә башҡортса* ***панк-рок*** *яңғыраны* (29.03.2013). *– "В Уфе звучал панк-рок по-башкирски". Уның* ***хардкоры*** *яҡтылыҡ илтә* (29.03.2013). *"Его хардкор несет свет". «****Рок-н-ролл****», «Аҡ бәхет» көүек йырҙарҙы башҡарҙы автор* (29.03.2013). *– "Автор исполнил такие песни, как "Рок-н-ролл", "Белое счастье"". Артур Батыршин, "Е7Е-медиа"* ***видео-продакшн*** *студияһының режиссеры, дизайнер, программист, фотограф* (17.05.2013). *– "Артур Батышин, режиссер видео-продакшн студии "Е7Е-медиа", дизайнер, программист".*

Немало сложных слов наблюдается и вобласти англицизмов из сферы рекламы, типографии и средств массовой информации: *Иҫегеҙгә төшөрәм,* ***буктрейлер*** *инглиз теленән китаптың иң сағыу мәлен яҡтыртҡан ҡыҫҡа видеояҙма (реклама) тигәнде аңлата* (02.04.2020). *– "Напоминаю, буктрейлер с английского языка означает короткую видеозапись (рекламу), отражающую самый яркий эпизод книги". Был ресурста ... журналистар өсөн* ***пресс-релиздар*** *менән танышырға мөмкин (21.06.2019). – "На этом ресурсе можно ознакомиться ...с пресс-релизами для журналистов".* ***Пресс-туръар*** *үткәреү ҙә бының эсенә инә (25.09.2019). – "Сюда также входит проведение пресс-туров". Бөгөн "Башҡортостан Республикаһы" гәзите онлайн* ***пресс-конференция*** *уҙғарҙы* (06.11.2020). *– "Сегодня газета "Республика Башкортостан" провела онлайн пресс-конференцию". V ШОС һәм БРИКС илдәре төбәктәренең кесе һәм урта эшҡыуарлыҡ форумында бауырһаҡтан #UfaForumSCOandBRICS* ***хэштег*** *яҙыуын яһағандар* (26.09.2019). *– "На V форуме малого и среднего предпринимательства стран ШОС и БРИКС из баурсака сложили хэштег #UfaForumSCOandBRICS". Отчетҡа фотоларҙы (стеланың РГО* ***логотибы*** *менән яҙыуы күренергә тейеш) беркетәһегеҙ* (19.05.2020). *– "К отчету прикрепляете фотографии (должны быть видны РГО логотип и надпись стелы)".*

Нередко наблюдаются случаи, когда сложные англицизмы в области двух вышеобозначенных сфер передаются в публицистике английскими буквами: ***Times New Roman*** *шрифты менән 14-се ҙурлыҡта яҙығыҙ* (19.05.2020). *– "Пишите шрифтом Times New Roman 14-го размера".* ***My Duck's Vision продакшн студияһы*** *башлығы Юрий Дегтярев вируслы видеолар тураһында һөйләп, аптыратты* (02.09.2016). *– "Руководитель продакшн-студии My Duck's Vision Юрий Дегтярев удивил рассказами о вирусных видео".*

Система сложных слов башкирского лексикона пополняется и англицизмами всеобщего употребления: *"****Секонд-хэнд****" магазинының ишегендәге иғлан: "Иғтибар! Бөгөн яңы төйөнсөктө асыу буласаҡ!"* (28.09.2010). *– "Объявление на дверях магазина "Секонд-хэнд": "Внимание! Сегодня будет открытие нового узелка!". Был йырсы алдан уҡ 700 квадрат метрлыҡ* ***пентхаус*** *алырға хыялланған* (09.10.2010). *– "Этот певец с самого начала мечтал купить пентхаус в 700 квадратных метров". Инвесторҙар Өфөлә* ***аквапарк*** *төҙөргә ниәтләй* (28.12.2010). *– "Инвесторы намереваются построить в Уфе аквапарк". Киске сәғәт 9-ҙа барыбыҙ ҙа "Бәйләнештә", "****Фейсбук****", "Класстаптар", "****Инстаграм****" селтәрҙәрендә илебеҙ флагы фотоһын һалып,* ***флешмобта*** *ҡатнаштыҡ* (02.09.2016). *– "В 9 часов вечера мы все приняли участие во флешмобе, выложив в социальные сети "В контакте", "Фейсбук", "Одноклассники", "Инстаграм" фотографию флага нашей страны".*

Следует отметить, что среди англицизмов, активно используемых в области публицистики, много сложных, а в особенности парных слов, один компонент которых является английским заимствованием, а другой имеет вообще иное иноязычное происхождение (латинское, греческое, итальянское, русское и т.д.). Наиболее часто встречаются парные англицизмы на основе лексемы *видео*: *Ә үр яҡтағы бер инәйҙәргә ҡайҙандыр* ***видеомагнитофон*** *бар* (01.03.2021). *– "А в семье одной тети, что проживает в верхней части села, есть видеомагнитофон". Ҙур мониторҙан күрһәтелгән* ***видеосюжетты*** *ҡыҙыҡһынып күҙәтеүсе йәштәр бихисап булды* (01.03.2013). *– "Молодежи, с увлечением наблюдавшей за показом видеосюжета с большого монитора, было много". Реклама һәм* ***видеофишалар*** *төшөрәбеҙ... Дуҫтарым Артур һәм Зәһир Ишкининдың ярҙамы менән* ***видеокамера*** *һатып алдым* (21.11.2014). *– "Снимаем рекламу и видеофиши... При поддержке друзей Артура и Загира Ишкининых купил видеокамеру".*

Довольно частым употреблением характеризуются сложные слова с компонентом *медиа*: ***Мультимедиа*** *журналистикаһы буйынса әңгәмә бик оҡшаны* (02.09.2016). *– "Очень понравилась беседа о мультимедийной журналистике". Яңырағ Ҡырғыҙстанда төрки телле илдәр һәм ойошмаларҙың III* ***медиа-форумы*** *үтте* (06.12.2013). *– "Недавно в Киргизстане прошел III медиа-форум тюркоязычных стран и организаций". Төрки илдәрҙең* ***медиа-платформаһы***

форумды өсөнсө тапҡыр үткәрә (06.12.2013). – *"Медиа-платформаа тюркских стран проводит форум в третий раз". "Төрки донъяның киләсәк киң мәғлүмәт саралары: яңы* ***медиа-инструменттар*** *һәм социаль медиалар йоғонтоһо"* (06.12.2013). – *"Будущие средства массовой информации тюркского мира: влияние новых медиа-инструментов и социальных медиа".*

Английская лексема *онлайн* также участвует в образовании большого количества сложных слов: *11-17 май көндәре лә төрлө сараларға бай: ... иң шәп .... концерттарҙы,* ***онлайн-репетицияларҙы*** *күрергә ... мөмкин. Шулай уҡ ...төрлө оҫталыҡ дәрестәрендә, лекцияларҙа,* ***онлайн-конференцияларҙа*** *ҡатнашырға була"* (11.05.2020). – *"Дни с 11 по 17 мая также богаты на мероприятия: сидя дома, можно посмотреть самые лучшие ... концерты, онлайн-репетиции.... Также можно ...принять участие в различных мастер-классах, лекциях, онлайн-конференциях". Сараның эш барышын ҡарау өсөн* ***онлайн-трансляция*** *һылтанмаһы ла ошонда һалынасаҡ* (21.06.2019). *"Ссылку на онлайн-трансляцию для наблюдения за ходом мероприятия также сюда выложат". 1 июндә Бөтә Рәсәй "Зур тәнәфес"* ***онлайн-фестивале*** *уҙасаҡ... Уҡыусылар* ***онлайн-викториналарҙа*** *ҡатнаша ала... Фестиваль* ***онлайн-концерт*** *менән тамамланасаҡ* (28.05.2020). – *"1 июня пройдет Всероссийский онлайн-фестиваль "Большая перемена"... Учащиеся могут принять участие в онлайн-викторинах... Фестиваль завершится онлайн-концертом.*

Система сложных слов башкирского языка пополняется и парными словами на основе англоязычных слов *супер, смарт, шоу, бизнес: Инновациянан –* ***суперинновацияға*** (16.08.2013) *"От инновации – к суперинновации". Республика өр-яңы супер инновацион белем биреү системаһы –* ***смарт-система*** *барлыҡҡа киләсәк* (05.03.2013). – *"В республике появится совершенно новая супер инновационная образовательная система – смарт-система". Институт өсөн үҫеш нөктәһе булып заманса* ***смарт-технологияларҙы*** *ҡулланыу... тора* (29.11.2013). – *"Точкой роста для института являются применение современных смарт-технологий...". Бөгөн* ***смарт-университеттың*** *ни икәнен төшөнөрһөгөҙ* (01.03.2013). – *"Сегодня вы поймете, что такое смарт-университет". Тамашасыларыңды берәй* ***шоу-программа*** *менән шаҡ ҡатырғың килмәйме?* (16.05.2019). *"Не хочешь поразить своих зрителей какой-нибудь шоу-программой?". Ошо мәктәптәрҙә тәүге аҙымдарын яһаусы бизнесмендарға* ***бизнес-план*** *төҙөргә ярҙам итәсәктәр...* (18.06.2011). – *"В этих школах начинающим бизнесменам помогут в создании бизнес-плана...". Эшҡыуарҙар башҡорт ҡала-ауылдарында бизнес үҫтереү мөмкинлектәрен сағылдырған* ***бизнес-паспорт*** *төҙөүҙе хупланы* (18.06.2011). – *"Предпринимателя одобрили составление бизнес-паспорта, отражающего возможности развития бизнеса в башкирских городах и селах".*

Вышеобозначенные англицизмы очень активно используются и для образования полукалек, выступая в чистом виде в качестве одного из компонентов сложных слов, вторым компонентом которых является перевод соответствующего слова на башкирский язык: *Иртәгә, 1 июндә, интернеттағы социаль селтәрҙәрҙә, сайттарҙа тура эфирҙа бик күп* ***онлайн-сара*** *үтә* (31.05.2020). – *"Завтра, 1 июня, в прямом эфире в социальных сетях, на сайтах в интернете пройдет очень много онлайн-мероприятий". Был юлы Бешкәк медиа-майҙанға әүерелде* (06.12.2013). – *"На этот раз Бишкек стал медиа-площадкой". Был хаҡта ҡоролтайҙың* ***бизнес-үҙәге*** *етәксеһе Иршат Аҫылғужин һөйләне* (18.06.2011). – *"Об этом рассказал руководитель бизнес-центра курултая Иршат Асылгужин". Бөгөн мәктәптәрҙә ...****интерактив таҡталар****, экрандар, проекторҙар ҡулланыла* (05.03.2013). – *"Сегодня в школах ...используются интерактивные доски, экраны, проекторы". Быйылғы уҡыу йылында төбәктә конкурс нигеҙендә 20* ***смарт-мәктәп*** *барлыҡҡа киләсәк* (05.09.2013). – *"В текущем учебном году в регионе откроется 20 смарт-школ". Фестивалде* ***"Арҡайым-продакшн"*** *студияһы ойоштороҙо* (22.09.2016). – *"Фестиваль организовала студия "Аркаим-продакшн". "Көньяҡ Урал төбәгенең иң көслө кешеһе" исемле* ***ярыш-шоу*** *үтәсәк* (08.10.2013). – *"Пройдет соревнование-шоу "Самый сильный человек Южного Урала". Электрон ғаризаға белем усағының* ***скан-күсермәһе*** *йәки фотоһы беркетелергә тейеш!* (22.09.2020). – *"К электронному заявлению должны быть прикреплены скан-копия или фото образовательного учреждения". Марат Ғәҙелов менән осрашыу ваҡытында "тура* ***видеобәйләнеш****" тә булды* (08.09.2019). – *"Во время встречи с Маратом Гаделовым была организована и "прямая видеосвязь".*

Таким образом, англицизмы, изо дня в день активно проникающие во все сферы жизни башкирского общества, играют немалую роль в пополнении системы сложных слов башкирского языка. Наиболее часто встречаются такие лексические единицы в области компьютерной техники и Интернета, в сфере наименований автомобильного, воздушного и прочего транспорта, в области спорта, бизнеса, коммерции, торговли, банковского дела, среди наименований пищевых продуктов, блюд американской кухни, понятий из сферы рекламы, типографии и средств массовой информации. Среди англицизмов много сложных, а в особенности парных слов, один компонент которых является английским заимствованием, а другой имеет вообще иное иноязычное происхождение (латинское, греческое, итальянское, русское и т.д.). Наиболее часто встречаются парные англицизмы на основе лексем *видео, медиа, супер, смарт, шоу, бизнес.* Англицизмы также очень активно используются и для образования полукалек, выступая в чистом виде в качестве одного из компонентов сложных слов, вторым из которых является перевод соответствующего слова на башкирский язык.

Библиографический список

1. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция: учебное пособие. Уфа, 1984.
2. Ишбердин Э.Ф. Историческое развитие лексики башкирского языка. Москва: Наука, 1986.
3. Ҡаһарманов Ғ.Ғ. Башҡорт теленең лексикаһы һәм терминологияһы. Стәрлетамаҡ: СДПИ, 2002.
4. Фатхуллина Ф.Р. Новые слова в современном башкирском языке: конец XX – начало XXI вв. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
5. Гафарова Э.С. Английские заимствования в башкирских газетах и журналах (на примере материала из СМИ). Гуманитарные научные исследования. 2012; № 9. Available at: http://human.snauka.ru/2012/09/1642
6. Гафарова Э.С. Употребление англицизмов в башкирском языке (на примере материала из СМИ). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi
7. Жданова Г.М. Англицизмы в системе башкирского языка. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226847

References

1. Zakir'yanov K.Z. *Dvuyazychie i interferenciya:* uchebnoe posobie. Ufa, 1984.
2. Ishberdin `E.F. *Istoricheskoe razvitie leksiki bashkirskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1986.
3. Ҡaharmanov F.F. *Bashҡort telenең leksikaһy һәm terminologiyaһy.* Stərletamaҡ: SDPI, 2002.
4. Fathullina F.R. *Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke: konec XX – nachalo XXI vv.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
5. Gafarova `E.S. Anglijskie zaimstvovaniya v bashkirskih gazetah i zhurnalah (na primere materiala iz SMI). *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2012; № 9. Available at: http://human.snauka.ru/2012/09/1642
6. Gafarova `E.S. Upotreblenie anglicizmov v bashkirskom yazyke (na primere materiala iz SMI). *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi
7. Zhdanova G.M. *Anglicizmy v sisteme bashkirskogo yazyka.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226847

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-481-484

Borodulina N.Yu.*, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nat-borodulina@yandex.ru*
Makeeva M.N.*, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: marnikma@inbox.ru*

SOCIAL FUNCTION OF LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF "WORDS OF THE YEAR". In a synchronic aspect, the keywords of 2020, which are reflected in the linguistic consciousness of society as representing the most important events and realities, are investigated using the material of European languages. The analysis involves the results of the "Words of the Year" project, implemented by leading institutions and dictionary publications. Semantic richness, metaphorical potential, expressive capacity, as well as the expansion of the conceptual content of notions represented by "new" words in comparison with their use up to the present moment (based on the materials of national corpora) are pointed out. An explosion in popularity is indicated for words describing the consequences of the spread of coronavirus infection and the sanitary measures taken by countries to combat the pandemic. The appearance in 2020 of many neologisms is emphasized, illustrating the attitude of society to the imposed bans and the fear of contracting the virus. The work reveals national and cultural peculiarities in the choice of preferences, due to regional approaches to the epidemiological situation, as well as the lexical and grammatical structure of the language. Examples are given and analyzed that demonstrate the creative approach of native speakers to the methods of verbalizing topical issues of the "COVID" topic.

Key words: **word of the year, word formation, value, assessment, society, neologism, word creation.**

***Н.Ю. Бородулина**, д-р филол. наук, проф., Тамбовской государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nat-borodulina@yandex.ru*
***М.Н. Макеева,** д-р филол. наук, проф., Тамбовской государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: marnikma@inbox.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЫБОРА «СЛОВА ГОДА»

В синхроническом аспекте исследуются на материале европейских языков ключевые слова 2020 года, отразившиеся в языковом сознании социума как репрезентирующие самые важные события и реалии. К анализу привлекались результаты проекта «Слово года». Отмечается смысловая насыщенность, метафорический потенциал, экспрессивная емкость, а также расширение концептуального содержания репрезентируемых «новыми» словами понятий в сопоставлении с их использованием до настоящего момента (по материалам национальных корпусов). Указывается взрыв популярности у слов, описывающих последствия распространения коронавирусной инфекции и предпринятые странами санитарные меры для борьбы с пандемией. Акцентируется появление в 2020 году множества неологизмов, иллюстрирующих отношение общества к вводимым запретам и страх заражения вирусом. Выявлены национально-культурные особенности в выборе преференций, обусловленные региональными подходами к эпидемиологической ситуации, а также лексико-грамматическим строем языка. Приводятся и анализируются примеры, демонстрирующие творческий подход носителей языка к способам вербализации актуальных вопросов «ковидной» темы. В результате проведенного исследования делается вывод о связи ключевых слов года с транснациональными социально-культурными реалиями 2020 года.

Ключевые слова: **слово года, словообразование, ценность, оценка, социум, неологизм, словотворчество**.

Целью данной статьи является проведение лингвопрагматического анализа результатов проекта «Слово года». Исследование проводилось на материалах, представленных европейскими институтами и словарными изданиями, принявшими участие в проекте. В задачи статьи входило выявить языковые и социокультурные особенности ключевых слов года в различных странах Европы, определить ценностный и когнитивный потенциал ключевых слов 2020 года, акцентировать социальную функцию языка в отражении значимых событий объективной реальности.

Научная новизна проведенного изыскания усматривается в том, что впервые к анализу слов года привлекался языковой материал ведущих европейских стран, для выявления словообразовательного и творческого потенциала европейских языков использовались Национальный корпус русского языка (НКРЯ) и французский корпус (French corpus), результаты национальных опросов. Был применен многоаспектный подход к исследованию «слов года» с учетом данных таких наук, как прагмалингвистика, социолингвистика, неология, лингвокультурология, межкультурная коммуникация.

В начале каждого нового года политики, социологи, экономисты, аналитики подводят итоги года ушедшего. Не находятся в стороне и филологи. Самым главным лингвистическим исследованием в этом смысле является реализация проекта «Слово года». Впервые проект «Wort des Jahres» был проведен в Германии в 1971 г. по инициативе Общества немецкого языка. С 1977 года он ежегодно повторяется и распространяется на другие европейские и неевропейские страны. Выбор «слова года» осуществляется обычно советом экспертов или общественным опросом. Актуальность и значимость проекта для лингвистов, как теоретическая, так и практическая, показана в анализе данной социолингвистической акции как на материале русского языка [1; 2], так и других европейских языков, в том числе немецкого [3], английского [4], а также в сопоставительном аспекте [5; 6; 7].

По мнению научного руководителя проекта «Слово года» М. Осадчего, в Институте русского языка имени Пушкина поисками слова года занимаются четвертый год подряд. Ценность научных исследований усматривается в подведении «языкового итога» уходящего года, что часто определяется событиями внеязыковой действительности: «ведь язык живет вместе с нами и отражает те явления, которые волнуют нас, людей говорящих. Будучи таким зеркалом, язык очень часто отражает самые острые, самые горячие темы в нашем обществе. Иногда он даже подсказывает нам то, что мы не всегда готовы артикулировать, выразить или признать открыто. А язык – за счет частотности, грамматики, сочетаемости слов или еще каких-то вещей – выражает наше подсознание. Общественное, коллективное подсознание» [8].

Эксперты-русисты, опираясь на разработанную в институте методику, выявили в русскоязычной прессе две наиболее популярные темы: коронавирусная пандемия и внесение поправок в Конституцию РФ. В каждой из тем лингвисты выделили ключевые слова, характеризующиеся не только частотностью использования, но и смысловой насыщенностью, метафорическим потенциалом, экспрессивной емкостью. Такими словами, отметившими взрыв популярности, оказались «самоизоляция» и «обнуление». Оба слова существовали в русском языке до 2020 года, но были мало используемыми.

В НКРЯ поиск ЛЕ «самоизоляция» дает 14 вхождений в основном корпусе:

*… для развития исторической науки необходима другая тенденция: в научной работе неплодотворна **самоизоляция**, необходимо учитывать лучшие и позитивные научные достижения, которые сделаны в сопредельных странах*. (Память во имя будущего // «Родина», 2010) [9].

Контекстуальный анализ приведенного примера выявляет отрицательную оценку лексемы, подчеркнутую окружающим контекстом: в науке самоизоляция ***неплодотворна***.

В газетном корпусе эта же лексема имеет 23 вхождения:

*«Германия хочет быть страной, которая вносит вклад в совместный поиск решения мировых проблем. **Самоизоляция** не позволяет достичь прогресса …», – заявила канцлер*. (Д. Саркисов. Подсобил // lenta.ru, 2018.01.25) [9].

В данном примере также усматривается отрицательная оценка анализируемой ЛЕ, подчеркнутая использованием конструкции с частицей «не».

В одном из примеров мы видим положительное оценивание ситуации, но в экономическом контексте:

***Самоизоляция** позволит Лондону хоть как-то защитить свой рынок от товаров извне и, может быть, оживить собственную промышленность*. (А. Сучков. Британия покинет Евросоюз? // Комсомольская правда, 2013.01.23) [9].

Бурный рост частотности употребления слова «самоизоляция» объясняется создавшейся эпидемиологической ситуацией, когда в связи с распространением коронавирусной инфекции «*во всех развитых странах ужесточаются режимы карантина и самоизоляции. Врачи видят спасение во всеобщей домашней **самоизоляции***» [10].

Похожая динамика наблюдается и у слова «обнуление». Оно тоже существовало в языке прежде, но его использовали в другом контексте, совершенно не связанном с политикой. Так говорили о приравнивании чего-либо к нулю, о приведении в исходное состояние. В газетном корпусе НКРЯ это слово имеет 183 вхождения:

*В июле Госдума одобрила **обнуление** НДС для авиаперевозок на Дальний Восток*. (Минфин России предложил обнулить НДС для региональных авиарейсов // Коммерсант, 2018.10.19) [9].

*… ужесточение ответственности за использование запрещенных препаратов, а также **обнуление** всех рекордов позволят вступить легкой атлетике в новую эру*. (В Великобритании предложили обнулить мировые рекорды в легкой атлетике // lenta.ru, 2016.01.11) [9].

Эксперты Института русского языка отмечают, что в современной жизни слово «обнуление» также часто используется вне политики, отражая все происходящее вокруг нас, в частности колоссальные изменения в обществе, выстраивание новой системы ценностей, определяемые условиями существования, перевернувшими наше сознание после обострения коронавирусной инфекции. Сегодня «обнуление» стало метафорой критического пересмотра основ жизни человека: *активное обнуление реальности; обнуление в психологии; полное обнуление сознания; 10 надежных способов обнулить жизнь; обнулить представления о себе, о своих сильных и слабых сторонах* и т.п.

Ковидная тема породила множество неологизмов. Отношение части нашего общества к вводимым запретам дало новые слова: «коронабесие», «маскабесие», «ковидиот» (человек, не принимающий эпидемию всерьез, паникер), «карантикулы» (слияние слов «каникулы» и «карантин» – так обозначают период, который объявлен нерабочим), «инфодемия» (эпидемия паники) и т.д. [11].

Во Франции выбором слова года занимается издательство известного словаря Le Robert. В этом году организаторы не пришли к единому мнению, в список слов года попало несколько лексем, как например, «confinement» / самоизоляция, «pandémie» / пандемия, а также неологизм «covid» / ковид и многие другие.

Что касается первых двух ЛЕ, то, как и в русском языке, эти слова присутствовали во французском языке. Так, слово «confinement» имеет 46 примеров употребления в национальном корпусе, но в ином значении – *сдерживание, удерживание*:

*Le Maroc, en particulier, est avec la Tunisie une précieuse zone de stabilité qui contribue de façon importante au **confinement** de la violence malheureusement encore trop présente en Algérie, et donc à la stabilité non seulement régionale mais aussi méditerranéenne et européenne* / Марокко, в частности, вместе с Тунисом является ценной зоной стабильности, которая вносит важный вклад в сдерживание насилия, которого, к сожалению, все еще слишком много в Алжире, и, следовательно, в стабильность не только региональную, но средиземноморскую и европейскую [12].

*La santé est notre premier souci; l'évidence scientifique est notre seule méthode. C'est dans le cadre de cette approche que la Commission a adopté une stratégie de **confinement** de la maladie* / Здоровье – наша первая забота; научные данные –

наш единственный метод. В рамках этого подхода комиссия приняла стратегию сдерживания заболевания [12].

Сегодня в прессе активно используется слово «confinement» в обозначении тактики санитарных мер в период пандемии коронавируса:

Un troisième ***confinement*** *signerait le retour des fameuses attestations en journée. Les déplacements des Français pourraient être strictement limités à un périmètre précis, à l'exception des déplacements pour raison impérieuse (médicale, familiale, achats de première nécessité...)* / Третий период самоизоляции означал бы возвращение справок в дневное время. Передвижения французов могли быть строго ограничены определенным периметром, за исключением поездок по веским причинам (медицинские, семейные, покупки первой необходимости...) [13].

Поиск в корпусе лексемы «pandémie» дал меньший результат – 21 пример, в которых речь идет о серьезных недугах, и их можно назвать «эпидемией», «болезнью», но не пандемией (высшей степенью развития эпидемического процесса), как в случае с коронавирусной инфекцией:

Les effets de la ***pandémie*** *de le sida signifient que toute avancée vers le développement dans la région subsaharienne est neutralisée ou inversée* / Последствия эпидемии СПИД означают, что любой прогресс в области развития в регионе к югу от Сахары нейтрализуется или отменяется [12].

Madame le Président, le cancer est une ***pandémie*** *grave. Elle frappe durement de nombreuses personnes et fait de nombreux morts. La leucémie est l'une des formes les plus graves de cancer* / Г-жа президент, рак – серьезная болезнь, поражающая многих людей и приводящая к гибели. Лейкемия – одна из самых тяжелых форм рака [12].

Похожая ситуация наблюдается в Германии, где главным словом 2020 года Общество немецкого языка объявило словосочетание «коронапандемия» (или пандемия коронавируса) – Corona-Pandemie, означающее серьезнейший кризис в стране с момента окончания Второй мировой войны и породившее множество других ЛЕ [14]. В новогоднем обращении к немецкому народу канцлера А. Меркель слова *Pandemie / Corona-Pandemie* встречаются 10 раз, а *COVID 19 / Corona* – 6 [15].

Что касается Великобритании, то впервые было принято решение не называть одного слова года, поскольку 2020 – это тот год, «который нельзя описать одним-единственным словом» [16]. Вместо этого оксфордский словарь объявил список слов беспрецедентного года. Отслеживая обширный корпус из более чем 11 млрд слов, найденных в веб-новостях, блогах и других текстовых источниках, лексикографы выявили, что за последние 12 месяцев «произошли невероятные сдвиги в языковых данных, и стремительным темпом создавались новые слова и выражения» [там же].

Во французском языке остается открытым вопрос о грамматической форме нового акронима «Covid-19» Мнения лингвистов разделились относительно определения рода существительного и, соответственно, артикля «le» или «la». Возникновение термина, обозначающего заражением вирусом SARS-CoV-2, связывается с опубликованием ВОЗ коммюнике 11 февраля 2020, хотя само заболевание было открыто более чем за месяц до этого в китайском городе Ухане. Акроним происходит с английского «COronaVIrus Disease», т.е. «заболевание коронавирусом». Цифра «19» уточняет, что оно появилось в 2019 году. В ВОЗ это слово на французском языке сразу было записано как имеющее женский род – «la COVID-19» прописными буквами. Таким образом, была выбрана иностранная аббревиатура, предназначенная для обслуживания как можно большего количества языков, которую французский язык не мог принять безоговорочно. В настоящее время написание слова колеблется между «COVID» и «Covid», а род пока не ясен. Квебекское управление французского языка высказалось в пользу женского рода, поскольку «D» из «COVID» обозначает основное слово «disease» («болезнь» по-французски – женского рода). Французская академия также рекомендовала использование женского рода, в то время как журналисты используют словоформу «le Covid». Во франкоязычных странах, Бельгии и Швейцарии, наблюдаются колебания. Некоторые лингвисты признаются, что в своих статьях они, соблюдая рекомендации Академии, указывают женский род, но в устной речи предпочитают устоявшееся в разговорном языке «le Covid» [17].

В обсуждении слова года, связанного со спорами в отношении лексики и грамматики, французское словарное издание Le Robert предложило своеобразную игру. Была поставлена цель – придумать слова-чемоданы, описывающие непростые события 2020 года. В Твиттере и в Фейсбуке появилось множество примеров, демонстрирующих творческие способности носителей языка и лексико-грамматические возможности французского словообразования. Приведем некоторые из них:

Canileurrage (canin – собачий + leurrage – техника создания оптических помех): faire semblant de sortir le chien pour prendre l'air malgré le confinement / притворяться, что выгуливаешь собаку, чтобы подышать воздухом, несмотря на самоизоляцию;

Covid-poche (covid – ковид + poche – карман): corbeille où l'on pose ses clés, son masque, son gel hydroalcoolique en rentrant chez soi / коробка, куда вы кладете ключи, маску, антисептик, возвращаясь домой;

Kangouroubli (kangourou – сумка с кармашками + oublier – забывать): Au moment d'un contrôle policier, ne plus se souvenir dans quelle poche est l'autorisation correspondant à l'horaire de l'interpellation / во время полицейского контроля не вспомнить, в каком кармане находится разрешение, соответствующее графику прогулок;

Se télévêtir (télé – экран + se vêtir – одеваться): s'habiller astucieusement pour télétravailler, en pantalon de pyjama, chemise et cravate / тщательно одеваться для удаленной работы в пижамные брюки, рубашку и галстук;

Visiodéfenestration (visio – лат.видение + défenestration – падение из окна): regarder longtemps sans but par la fenêtre / долго бесцельно смотреть в окно и т.д. [18].

Интересен подход к выбору слова года в Швейцарии, где государственными языками являются французский, немецкий и итальянский. Лингвисты Высшей школы прикладных наук Цюриха, изучающие франкоязычную лексику последних двенадцати месяцев, поставили на первое место неологизмы, рожденные пандемией. Словом года в Романской Швейцарии стало «Coronagraben», которое происходит от термина «röstigraben» (rösti – швейцарское национальное блюдо, картофельные оладьи, или драники, а «röstigraben» – условная граница между немецкоговорящей и франкоговорящей Швейцарией). Термином «Coronagraben» подчеркивают разногласия между германскими и романскими кантонами, применяющими различные санитарные меры, а также показывают, что внеязыковая реальность не совпадает с принадлежностью к языковому региону. На втором месте словосочетание «gestes barrières» / барьерные жесты – термин-парадокс, означающий барьер для контакта в связи с коронавирусной инфекцией. Это ношение масок, тщательное мытье и дезинфицирование рук, запрет рукопожатий. И на третьем месте «luttes» / борьба во множественном числе, что выражает множество сражений, которые ведет человечество в 2020 году – санитарные, политические, личностные. Среди неологизмов присутствуют также «le или la Covid-19», «covidiots», «coronasceptiques» и т.д. В немецкоговорящей Швейцарии лидируют «Systemrelevant» / имеющий системное значение, «Maskensünder» / уклонист от маски, тот, кто отказывается носить маску и «stosslüften» / постоянно проветривать, т.е. все слова связаны с пандемией. Также и в итальяноговорящей Швейцарии на первое место вышло слово «pandemia», за ним «responsabilità» / ответственность и «distance» / дистанцирование [19].

Возвращаясь к теме проекта «Слово года», разрабатываемого в Институте русского языка имени Пушкина, следует сказать, что здесь эксперты не рассматривали слово «ковид», поскольку оно до 2020 года не существовало, а рост на фоне нуля поставил бы его вне конкуренции. И тем не менее анализ выбора слова года в разных языках продемонстрировал доминирование «ковидной» темы, а также словообразовательные возможности новой лексемы.

Таким образом, лингвопрагматический анализ результатов проекта «Слово года 2020» выявил отражение в языковом сознании социума наиболее важных событий и реалий, акцентировав социальную функцию языка. Исследование выбранных слов года продемонстрировало лексико-грамматические и социокультурные особенности европейских языков, их творческий, словообразовательный и аксиологический потенциал и позволило определить в транснациональном сознании общеевропейскую ценностную составляющую, отвечающую самой гуманной задаче общества, коррелирующей с обеспечением, сохранением и поддержанием здоровья его граждан.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. Россия От серьезного – до смешного: игровой потенциал российского слова года. Политическая лингвистика. 2015; № 4 (54): 25 – 31.
2. Мельник Ю.А. Социально-лингвистические проекты «Слово года» – 2015: специфика и версии. Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016; № 2: 56 – 57.
3. Едличко А.И. Главные слова года: структурно-функциональная и социолингвистическая характеристика. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2019; № 4: 80 – 97.
4. Абрамова Е.И. Слово года / The Word of the Year: принципы отбора и подходы к изучению. Иностранные языки в высшей школе. 2018; № 2 (45): 7 – 14.
5. Николаева Е.В. «Слова года» как лингвокультурные концепты. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017; № 10 (76): 154 – 157.
6. Соколянская Н.Н. Неологизмы и слова года. Вестник Московского государственного областного университета. 2017; № 2. Available at: https://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/804
7. Стекольникова Н.В. Слово как знак времени (социолингвистический аспект). Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; № 1: 27 – 31.
8. Пальвелева Л. «Самоизоляция», «обнуление» и другие ключевые слова года. 2021. Available at: https://www.svoboda.org/a/30946175.html
9. Национальный корпус русского языка. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html
10. Суханов Ю. Врачи-инфекционисты объясняют, почему самоизоляция имеет смысл в любом возрасте. 2020. Available at: https://www.mk.ru/moscow/2020/03/23/vrachiinfekcionisty-obyasnyayut-pochemu-samoizolyaciya-imeet-smysl-v-lyubom-vozraste.html

11. Гурьянова С. Коронные фразы. Что язык эпидемии говорит о власти и обществе. 2020. Available at: https://www.pravmir.ru/koronnye-frazy-chto-yazyk-epidemii-govorit-o-vlasti-i-obshhestve/
12. French corpus. Available at: http://corp.hum.sdu.dk/cqp.fr.html
13. Bulant J. À quoi ressemblerait un nouveau confinement “très serré” en France? 2021. Available at: https://www.bfmtv.com/sante/a-quoi-ressemblerait-un-nouveau-confinement-tres-serre-en-france_AN-202101270418.html
14. Die Welt (Германия): в Германии выбрали слово года. 2020. Available at: https://inosmi.ru/news/20201201/248653462.html
15. Neujahrsansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel.2020. Available at: https://www.epochtimes.de/politik/deutschland/neujahrsansprache-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-im-wortlaut-a3414113.html
16. Слово года 2020 по мнению Оксфордского словаря. 2020. Available at: https://www.angliya.today/obrazovanie/slovo-goda-2020-po-mneniju-oksfordskogo-slovarja
17. Covid-19, le mot de l’année 2020, divisé entre féminin et masculin. 2020. Available at: https://www.francetvinfo.fr/culture/patrimoine/francophonie/covid-19-le-mot-de-l-annee-2020-divise-entre-feminin-et-masculin_4229479.ht
18. Imaginons le mot de l’année 2020! 2021 Available at: https://www.lerobert.com/dis-moi-robert/robert-et-vous/mot-annee/imaginons-le-mot-de-l-annee-2020.html
19. «Coronagraben» est le mot de l’année 2020 en Suisse romande. 2020. Available at: https://www.arcinfo.ch/dossiers/coronavirus/articles/coronagraben-est-le-mot-de-l-annee-2020-en-suisse-romande-1015925

References

1. Issers O.S. Rossiya Ot ser’eznogo – do smeshnogo: igrovoj potencial rossijskogo slova goda. *Politicheskaya lingvistika.* 2015; № 4 (54): 25 – 31.
2. Mel’nik Yu.A. Social’no-lingvisticheskie proekty «Slovo goda» – 2015: specifika i versii. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2016; № 2: 56 – 57.
3. Edlichko A.I. Glavnye slova goda: strukturno-funkcional’naya i sociolingvisticheskaya harakteristika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2019; № 4: 80 – 97.
4. Abramova E.I. Slovo goda / The Word of the Year: principy otbora i podhody k izucheniyu. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole.* 2018; № 2 (45): 7 – 14.
5. Nikolaeva E.V. «Slova goda» kak lingvokul’turnye koncepty. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 10 (76): 154 – 157.
6. Sokolyanskaya N.N. Neologizmy i slova goda. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2017; № 2. Available at: https://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/804
7. Stekol’nikova N.V. Slovo kak znak vremeni (sociolingvisticheskij aspekt). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2017; № 1: 27 – 31.
8. Pal’veleva L. «*Samoizolyaciya», «obnulenie» i drugie klyuchevye slova goda.* 2021. Available at: https://www.svoboda.org/a/30946175.html
9. *Nacional’nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html
10. Suhanov Yu. *Vrachi-infekcionisty ob`yasnyayut, pochemu samoizolyaciya imeet smysl v lyubom vozraste. 2020.* Available at: https://www.mk.ru/moscow/2020/03/23/vrachiinfekcionisty-obyasnyayut-pochemu-samoizolyaciya-imeet-smysl-v-lyubom-vozraste.html
11. Gur’yanova S. *Koronnye frazy. Chto yazyk `epidemii govorit o vlasti i obschestve. 2020.* Available at: https://www.pravmir.ru/koronnye-frazy-chto-yazyk-epidemii-govorit-o-vlasti-i-obshhestve/
12. *French corpus.* Available at: http://corp.hum.sdu.dk/cqp.fr.html
13. *Bulant J. À quoi ressemblerait un nouveau confinement “très serré” en France? 2021.* Available at: https://www.bfmtv.com/sante/a-quoi-ressemblerait-un-nouveau-confinement-tres-serre-en-france_AN-202101270418.html
14. *Die Welt (Germaniya): v Germanii vybrali slovo goda. 2020.* Available at: https://inosmi.ru/news/20201201/248653462.html
15. *Neujahrsansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel.2020.* Available at: https://www.epochtimes.de/politik/deutschland/neujahrsansprache-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-im-wortlaut-a3414113.html
16. *Slovo goda 2020 po mneniyu Oksfordskogo slovarya. 2020.* Available at: https://www.angliya.today/obrazovanie/slovo-goda-2020-po-mneniju-oksfordskogo-slovarja
17. *Covid-19, le mot de l’année 2020, divisé entre féminin et masculin. 2020.* Available at: https://www.francetvinfo.fr/culture/patrimoine/francophonie/covid-19-le-mot-de-l-annee-2020-divise-entre-feminin-et-masculin_4229479.ht
18. *Imaginons le mot de l’année 2020! 2021* Available at: https://www.lerobert.com/dis-moi-robert/robert-et-vous/mot-annee/imaginons-le-mot-de-l-annee-2020.html
19. *«Coronagraben» est le mot de l’année 2020 en Suisse romande.* 2020. Available at: https://www.arcinfo.ch/dossiers/coronavirus/articles/coronagraben-est-le-mot-de-l-annee-2020-en-suisse-romande-1015925

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 81: 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-484-487

***Vishniakova E.P.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 009441@pnu.edu.ru*
***Karpukhina T.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 007126@pnu.edu.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE PHENOMENON OF INITIATION IN “THE COUNTRY OF THE BLIND” BY H.G. WELLS. The object of the research in the given article is the socio-cultural phenomenon of initiation in its linguistic representation in the story by H.G. Wells “The Country of the Blind”, this linguistic representation of initiation being the subject-matter of the analysis. The work is aimed at interpreting the description of the main hero’s stay in the Country of the Blind through the prism of the initiation rite. By means of the hermeneutical analysis of the language material of the text in the course of the study the authors reveal certain markers of the functions, various types, structure and scenario of the ritual under investigation. The research results in the claim that the literary work “The Country of the Blind” contains the archetypical motif of initiation. The research materials provided by the article can be used in the university courses of text interpretation and cultural linguistics, as well as in the work on a course paper, a final qualification paper, a master’s thesis and a PhD dissertation.

Key words: **initiation rite, neophyte, opposition “own / alien”, sacral significance, initiation function, initiation structure, initiation scenario, artistic motif.**

***Е.П. Вишнякова,** канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 009441@pnu.edu.ru*
***Т.П. Карпухина,** д-р филол. наук, проф., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 007126@pnu.edu.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФЕНОМЕНА ИНИЦИАЦИИ В НОВЕЛЛЕ Г. УЭЛЛСА «СТРАНА СЛЕПЫХ»

Объектом исследования в данной статье является социально-культурный феномен инициации в его языковой репрезентации в тексте новеллы Г. Уэллса «Страна Слепых», представляющей собой предмет анализа. Цель работы заключается в интерпретации описания пребывания главного героя в Стране Слепых через призму обряда инициации. Посредством метода интерпретационного анализа языкового материала текста новеллы в ходе исследования удается вскрыть указания на функции исследуемого ритуала, разнообразные виды инициации, ее структуру и сценарий. В результате проведенной работы делается вывод о наличии архетипического мотива инициации в данном произведении. Материалы исследования, представленные в статье, могут быть использованы в преподавании вузовских курсов интерпретации художественного текста и лингвокультурологии, а также при написании курсовых, выпускных квалификационных работ, магистерских и кандидатских диссертаций.

Ключевые слова: **обряд инициации, неофит, оппозиция «свой / чужой», сакральный смысл, инициационная функция, инициационная структура, инициационный сценарий, художественный мотив.**

Новелла Г. Уэллса «Страна Слепых» принадлежит к разновидности фантастики, особенно популярной в конце XIX века – в первой половине XX века, описывающей затерянный мир, иную цивилизацию, существующую на земле, неизвестную человечеству и развивающуюся независимо от общего хода прогресса.

Особенностью художественного мира исследуемого произведения является то, что в ней автор отобразил воображаемую, ирреальную ситуацию, в которой взаимодействуют люди, наделенные разными перцептивными способностями, задающими их носителям кардинально расходящиеся параметры восприятия окружающего мира. При этом ни те, ни другие, то есть ни зрячие, ни слепые, не допускают в силу определенных обстоятельств задуманных и художественно воплощенных автором и самой возможности адекватного познания действительности иным способом, которым владеет противоположная сторона.

Единое художественное пространство новеллы Г. Уэллса «Страна Слепых» представляет собой совокупность двух миров: мира зрячих – мира главного героя – и мира слепых, называемых автором *the outer world (the greater world)* и *the blind world*.

Сюжетная канва новеллы такова. Горную долину населяют слепые от рождения люди. Их жизнь прекрасно устроена, в ней царит гармония и абсолютный порядок. Однажды к ним попадает человек из внешнего мира – альпинист, сорвавшийся в пропасть. Обнаружив, что жители долины слепы, Нуньес (так зовут главного героя) ликует, планируя установить власть над этими людьми, ведь в стране слепых, как гласит английская пословица, и одноглазый король “in the country of the blind the one-eyed man is king”. Но осуществление этого плана оказывается не таким простым делом, как он представляет себе в начале приключения.

Нуньес пытается доказать слепым людям, что он превосходит их, но это ему не удается сделать ни мирным путем, ни при помощи силы. Он вынужден смириться со своим унизительным положением низшего существа, выполняя самую простую и черную работу, будучи, по мнению жителей долины, неспособным ни на что другое.

Нуньес влюбляется в слепую девушку, Медину-Саротэ, и молодые люди хотят пожениться. Однако все жители горной долины восстают против их брака, не желая принимать «низшее существо» в свое общество, так как это может повредить их «расе». Посовещавшись, старейшины принимают решение лишить Нуньеса глаз, чтобы он стал полноправным гражданином их общества.

Но потеря зрения представляется герою немыслимой катастрофой, и он совершает невозможное – бежит из долины, поднявшись по неприступным скалам на вершину горы.

Внезапное попадание зрячего героя в Страну Слепых и все события, произошедшие с ним в этой стране, можно осветить через призму обряда инициации, уходящего в доисторические, архаические дали. И внимательное прочтение новеллы, как мы покажем далее, дает для такой точки зрения полное основание.

Напомним основные положения, относящиеся к разным аспектам данного понятия. Обряд инициации может быть рассмотрен в его генетическом, структурно-функциональном и социально-культурном аспектах. Генезис этого явления, уходящего в праисторию человечества, неотделим от его изначальной функции: подготовки подростков к вступлению в новый этап своей жизни, когда они принимаются в союз взрослых.

Первоначально, инициации (от лат. initiation – совершение таинств; см. его предшествующее слово initium – начало) означали посвятительные обряды в первобытном обществе, связанные с переходом юношей и девушек в возрастную группу мужчин и женщин [1, с. 260]. Во главу угла ставится не собственно церемониал обряда, но завершающий его этап перехода в новое качество.

Этап перехода и сопровождающий его церемониал опосредованно связывает инициацию с погребальным обрядом. Согласно О. Розенштоку-Хюсси, утверждавшему, что вся жизнь доисторического человека сосредоточивалась «вокруг могилы, колыбели и брачного ложа», цивилизация возникла с акта погребения, когда человек «начал сооружать могилы как лоно времени» и «превратил смерть в рождение» [2, с. 114, 109], сохранив тем самым вневременную «жизнь» своим предкам после их смерти.

По мнению П.Л. Зайцева, считавшего, что цивилизация началась все же с инициации, две концепции практически тождественны в следующем: «Инициация – это первая смерть, те же похороны. Похороны – это второе рождение, та же инициация. С инициируемым обращаются как с покойником, с покойником – как с инициируемым» [3, с. 79].

Что касается инициационной структуры, то ее извлечение «возможно как из нее самой, так и из обработанных культурой пограничных ситуаций рождения и смерти»; структура инициации и в том, и в другом случае «неизбежно включает в себя прохождение через профанное и сакральное, посюстороннее и потустороннее, живое и мертвое, настоящее и прошлое» [3, с. 79].

Обряд посвящения юношества при наступлении половой зрелости и вступление подростков во взрослую жизнь включали совершение ритуальных действий, связанных с разнообразными испытаниями, которые нередко носили жестокий характер. Иницианты подвергались физическим и моральным испытаниям, которые включали в себя временную изоляцию, физические лишения, ритуальную хирургию (нанесение шрамов, татуировок, увечий, насечек, надрезов на теле, обрезаний, обрубаний частей тела) и проч.

Обряд посвящения «представляет собой нисхождение в преисподнюю. То, что происходило с посвящаемым, происходило и с умершими» [4, с. 79]. Подвергшиеся испытаниям юноши и девушки претерпевали ритуальную «смерть» с последующим «воскресением», но, по завершении обряда, как прошедшие обряд очищения, они приобретали иной, более высокий статус. Они считались заново рожденными, свидетельством чего являлось получение ими нового имени и разрешения вступать в брачные отношения.

Инициация далеко не всегда проходила успешно, она могла закончиться смертью посвящаемого, не выдержавшего телесных истязаний и калечащих пыток, или, в случае непрохождения всего инициационного комплекса, испытуемый не переходил в разряд взрослых и считался вечным изгоем-ребенком.

Со временем родоплеменной, архаический обряд инициации, направленный, прежде всего, на выживание, сохранение и воспроизводство рода, приобрел сакральный смысл и стал связываться с духовным преображением. Инициация как таинство посвящения, как магический ритуал «вводит неофита одновременно и в человеческое общество, и в мир духовных ценностей. Он узнает правила поведения, производственные приемы и организацию взрослых, а также мифы и священные традиции племени, имена богов и историю их деяний» [5, с. 6].

Получение нового, прежде недоступного, сакрального знания и приобретение практических навыков выживания (например, приемов охоты) происходит под руководством наставников – старейшин племени, которые делают из него другого, полноправного человека.

Унаследованные от предков ритуалы и обряды инициации не исчезли с развитием человеческой цивилизации, но сохранились в трансформированном виде как социокультурный феномен, обеспечивающий устойчивость и жизнеспособность традиционного общества, выработавшего механизм самосохранения посредством соблюдения общепринятых стандартов, норм и правил поведения.

Это происходит в силу того, что, будучи «биологически и психологически обусловленным инструментом развития, оптимизированным в результате многовекового опыта», инициационные структуры и сценарии просто копируются людьми на интуитивном уровне [5, с. 23], ведь «темы инициации живы в подсознании современного человека» [6].

Но при этом происходит некоторое преобразование, названное В.Я. Проппом «переосмыслением обряда», связанное с его деформацией, изменением форм или мотивировки [4, с. 10 – 11].

Инициации стали пониматься расширительно, как социально-культурный феномен, предполагающий прохождение человеком в своей жизни значимых этапов, последовательных переходов «из одной среды в другую, от одного общественного положения к другому. Поэтому человек в своей жизни последовательно проходит некие этапы, и окончание одного этапа и начало другого образуют системы единого порядка. Таковыми являются: рождение, достижение социальной зрелости, брак, отцовство, повышение общественного положения, профессиональная специализация, смерть» [7, с. 9].

Сказанное основоположником теории инициации А. ван Геннепом в книге «Обряды перехода» (“Les rites de passage”, 1909, перевод на англ. “Rites of Passage”) означает следующее: «Инициация состоит из этапов, она дискретна, но она и целостна» [3, с. 78].

Инициация как «переход индивида из одного статуса в другой, в частности интеграция с некоторым замкнутым кругом лиц, а также ритуалы и обряды, оформляющие этот переход», подразделяется на различные типы: возрастные, профессиональные и специализированные, а также конфессиональные (религиозно-мистические) [5, с. 9; 16].

В современном обществе инициатические практики в рудиментарном виде можно обнаружить в разнообразных культурных формах: в народных обычаях, традициях, публичных церемониях, празднествах, зрелищах, состязаниях, посвящениях в студенты и иных формах «братства» и проч. Особо следует отметить развитие темы посвящения в фольклоре (сказках, легендах) и художественной литературе.

Новелла Г. Уэллса «Страна Слепых» является одним из таких литературно-художественных произведений, где явственно прослеживается мотив инициации, связанный с событиями, в которых участвует главный герой – Нуньес.

Обратимся к истории падения героя с края глубочайшей пропасти, когда он сопровождает группу английских альпинистов в качестве проводника к горной вершине Параскотопетл в Андах, которая сравнивается в новелле с известной альпийской вершиной Маттерхорн (4477 метров). Последняя представляет собой четырехгранную скалистую пирамиду, возвышающуюся почти на 1000 метров над хребтом, покрытым ледниками.

Использование приведенных топонимов, обозначающих горные вершины (*Parascotopetl, Matterhorn*), обладающих общей с ономастическими наименованиями функцией – номинативно-индивидуализирующей [8, с. 21], представляется отнюдь неслучайным. Существенно важно детализировать картину катастрофы, а именно – показать, с какой высоты сорвался в пропасть главный герой, и почему все попытки его спутников даже просто докричаться до него, не говоря уже о его спасении, оказались тщетными: *They shouted, and there was no reply; shouted and whistled, and for the rest of that night they slept no more*.

Для спутников Нуньес исчез навсегда. Обнаружив утром следы его падения (*they saw the traces of his fall*) с края почти вертикальной скалы (*the edge of a*

frightful precipice; almost vertical way up), они, осознав масштаб катастрофы (*this disaster*), прекратили поиски (*abandoned their attempt*).

Еще раз напомним, что обряд посвящения «настолько тесно связан с представлениями о смерти, что одно без другого не может быть рассмотрено» [4, с. 37]. В первобытной общине никто не сомневался, что посвящаемый переживал временную смерть, уходя в чужой, иной мир, а затем воскресал в новом качестве.

В новелле прямо не говорится, что альпинисты посчитали его мертвым, но имплицитно эта информация в тексте содержится. Об этом свидетельствует выделенное отдельным абзацем предложение, которое как бы упрекает альпинистов, переставших искать Нуньеса; выжившего, несмотря на их уверенность в его гибели: *And the man who fell survived* (Но человек, который сорвался, выжил).

Примечательно, что намеки на временную смерть в новелле все же есть: герой, затянутый потоком снежной лавины и погребенный в ней, лежит, потеряв сознание, не подавая признаков жизни: *He was whirled; snow avalanche; lay sill; stunned and insensible buried amidst a softening heap of the white masses*. Отдельно отметим языковую, но еще не стертую метафору *buried* «заваленный» (снегом), которая, несмотря на переосмысление, сохраняет и прямое значение «погребенный, похороненный».

Очнувшись, Нуньес вначале не осознает, где он находится и что с ним произошло: *He rested flat upon his chest for a space, wondering where he was and what had happened to him*. Это вполне согласуется с тем посвятительным этапом, когда испытуемые, подвергнутые телесным истязаниям, выдержать которые можно было лишь при предварительном приеме некоего наркотического средства, приходили в чувство, но при этом их сознание было спутанным, неясным, нередко они не помнили ни пережитого, ни даже собственного имени. Они чувствовали, будто их переместили из своего, привычного мира в мир чужой, незнакомый, опасный.

Забвение, явное или мнимое, в целом входило в обряд посвящения, поскольку считалось, что память теряли и входящие в мир мертвых, и возвращающиеся из него [4, с. 108]. Посвящаемых легко было убедить, что они находятся в ином, потустороннем мире, в мире мертвых, которые и передадут новообращенным священное знание племени. Получить это знание можно было только от умерших предков.

О том, что Нуньес попал в иной, чужой, загробный мир, где ему суждено пройти древний обряд инициации, можно судить по целому ряду «подсказок», которые содержатся в новелле.

Одной из таких явных подсказок является мотив низвержения в нижний мир в виде падения и одновременно полета (*He decided he must have fallen; the tremendous flight he had taken*) с огромной, головокружительной высоты, с утеса, возвышающегося над ним, едва проступающего во тьме (*that vast pale cliff towering above; rising moment by moment out of a subsiding darkness*).

Мы еще не знаем, что ждет героя впереди, но по мере прочтения новеллы этот мотив станет восприниматься не просто как падение с высоты, но как значимое с точки зрения темы посвящения событие. А само падение – как попадание в нижний, потусторонний мир, в царство мертвых, представляет собой не что иное, как своеобразное отражение погребального обряда.

Мотив низвержения в нижний мир раскрывается также в виде дальнейшего продвижения вниз, спуска в глубокое ущелье, сопряженного с препятствиями в различных формах: скалы, стоящей как стена на пути (*another wall of rock reared against the sky*); горы, завалившей проход в ущелье, ведущий вниз (*the mass of a fallen mountain that closed the descending gorge*); крутого обрыва (*a precipice equally steep*) и проч.

Существенно важным является мотив попадания в долину, лежащую в глубине пропасти, через узкое «горло» ущелья, образованное стенами из камня: *About midday he came at last out of the throat of the gorge into the plain and the sunlight*. Спуск в пропасть, согласно архаическим представлениям, сохранившимся в посвятительном обряде, мифах и сказках, – весьма частый способ переправы героя в потусторонний мир.

В этой связи интересной представляется метафора *“the throat of the gorge”*, которая напрямую соотносит нас с обрядом инициации, предполагавшей съедение, проглатывание иницианта животным при входе в царство мертвых: культовое место, обозначавшее этот вход, называлось «пастью» (акулы, крокодила и т.п.) [4, с. 46].

Важнейшим является мотив слепоты, который пронизывает новеллу с самого ее заглавия до последнего слова. Слепота жителей горной долины в новелле указывает на их инаковость, принадлежность к потустороннему, загробному миру. Слепые не видят, ведь вместе с жизнью уходит и зрение.

Мотив слепоты развертывается не только в отношении незрячих жителей Страны Слепых, но и применительно к их жилищам, которые, подобно своим хозяевам, также слепы: ни один фасад дома, представляющий собой идеально ровную сплошную стену, не имеет даже подобия окна (*not a solitary window broke their even frontage*). Они напоминают, скорее, гробы, чем обычные дома.

Но мотив слепоты распространяется и на главного героя, что вовсе не является чем-то аномальным в древнем посвятительном обряде, которому подвергаются неофиты. Посвящаемому будто бы выкалывают глаза, залепляя их, и тогда он приобретает свойства мертвого [4, с. 75, 71, 281].

Впервые Нуньес как бы лишается зрения, когда его при появлении в Стране Слепых вталкивают в темное (*as black as pitch* – «хоть глаз выколи») помещение, в котором сидят старейшины. В комнате, где царит кромешная тьма, он будто слепнет и, натыкаясь на людей, падает, больно задевает их и невольно становится зачинщиком драки, в которой терпит поражение: *“I fell down”, he said; “I couldn’t see anything in this pitchy darkness”*.

Не видя никого, как это происходит с незрячими, он слышит только голоса слепых и так уподобляется своим оппонентам. Однако его «слепоты» недостаточно для того, чтобы посчитать его своим, то есть неживым. Старейшины слепых не принимают его в свой мужской союз как незрелого, не умеющего ни правильно ходить, ни осмысленно говорить: *Then the voice of Correa said: “He is but newly formed. He stumbles as he walks and mingles words that mean nothing with his speech.”*

В другом эпизоде, после неудавшегося переворота, затеянного им, оказавшись за пределами долины, после нескольких дней, проведенных в холоде и голоде, Нуньес просит пощады у слепых и в ответ на их вопрос о существовании зрения отказывается от самой идеи видения, признав ее глупостью и заявив, что слово «видеть» значит еще меньше, чем «ничего»: *They asked him if he still thought he could “see.” “No,” he said. “That was folly. The word means nothing – less than nothing!”*

Таким образом, Нуньес, чтобы войти в сообщество слепых, фактически признает себя невидящим. Это значит, что формально он соглашается перейти из стана чужих в свой, пусть и делает это под давлением слепого сообщества. В таком случае речь может идти лишь о его мнимой слепоте.

В свете развития темы инициации важно отметить мотив обладания слепыми жителями долины особого знания, неведомого Нуньесу. Будучи, подобно мертвым, слепыми, они обладают иной силой, которая по древним, языческим представлениям заключается не в способности видеть, а в даре ведать, предвидеть и обладать тайным знанием. Зрение же им заменяет острое обоняние и тонкий слух.

Это представление сохранилось в мифах и сказках, в которых пришельца из мира живых узнают по запаху (см. присказку Бабы-Яги: «Фу-фу-фу, русским духом пахнет!»; см. также способности помощников русского сказочного героя, принадлежащих к миру предков-защитников, чувствовать приближение врага, приложив ухо к земле).

Инициация главного героя тесно связана с мотивом учения, приобретения нового, тайного знания неофитом, который не раз звучит в новелле. Воспринимая Нуньеса как пришельца из другого, чужого мира, не обладающего их даром чувствовать тончайшие запахи, едва различимые звуки и малейшие прикосновения, они считают, что его надо обучать всему тому, чем он не владеет, для того, чтобы он был готов к новой жизни. Точнее, к «жизни» среди мертвых.

В Нуньесе они видят ребенка, не умеющего себя вести, которому нужен взрослый наставник: *Cease that folly and follow the sound of my feet; Must you be led like a child?* Его нужно многому учить: *There is much to learn in this world*. Ведь у слепых не возникает и тени сомнения, что он многого не знает и не умеет, его можно сравнить с только что родившимся ребенком, разум которого еще не сформирован, и которого нужно водить за руку: *He is but newly-formed; His mind is hardly formed yet; His senses are still imperfect; Lead him by the hand*. Они даже спрашивают, знает ли он, что такое «спать»: *He asked Nunez if he knew how to sleep*.

В то же время они, как наставники посвящаемого во взрослую жизнь, уверены, что он справится с учением: *“You’ll learn,” the blind man answered*. Более того, они надеются, что он преобразится, в том числе и внешне, так что, по их мнению, даже чересчур жесткие волосы пришельца и его грубая кожа станут мягче: *“Perhaps he will grow finer”*.

И Нуньес в какой-то момент уступает давлению общего мнения слепых и начинает прислушиваться к старейшинам, которые учат его своей сложившейся мифологии, организующей жизнь Страны Слепых: они объясняют ему правила и нормы жизни в ней, знакомят с философскими и религиозными учениями, с историей образования их мира (долины) и проч.

В эпизоде, описывающем обучение пришельца как теоретическим знаниям, так и практическим навыкам, четко прослеживаются важнейшие составляющие обряда инициации: *And the eldest of the blind men explained to him life and philosophy and religion, how that the world (meaning their valley) had been first an empty hollow in the rocks, and then had come, first, inanimate things without the gift of touch, and llamas and a few other creatures that had little sense, and then men, and at last angels, whom one could hear singing and making fluttering sounds, but whom no one could touch at all, which puzzled Nunez greatly until he thought of the birds*.

Позднее, после неудавшегося бунта Нуньеса подвергают своего рода экзамену, когда его не только вынуждают отречься от зрения и признать себя слепым, но и заставляют повторить то, чему его учили, например, признать ангелами птиц, недостижимых для них, а главное, принять за неопровержимую истину священность каменной крыши, служившей как бы небесным сводом Страны Слепых.

Но даже его полного подчинения было недостаточно для того, чтобы слепые согласились, что пришелец выдержал все испытания, прошел обряд посвящения полностью, что он может быть принят в общество слепых. Нуньес, болезненно пережив период трансформации, в которой ему участливо помогали слепые (*He was ill for some days, and they nursed him kindly*), начинает жить общей

жизнью с обитателями горной долины. Слепые, впрочем, не включают его в свой закрытый от женщин мужской союз и поручают ему самую тяжелую и грязную работу, что свидетельствует о его низком статусе, напоминающем, что он по-прежнему остается для них чужим.

Нуньес, однако, примиряется с таким существованием и постепенно начинает забывать прошлое и прежний мир. Нелишне вновь напомнить о роли забвения в процессе инициации, в результате которого неофит получал новую душу, имя и становился другим человеком.

Однако в новелле процесс инициации и полного преображения главного героя, как оказалось в дальнейшем, не доводится до конца. Известно, что завершенный обряд посвящения в родоплеменном обществе позволял вновь обращенным, полноправным членам общества вступить в брачные отношения. Нуньес, полюбив Медину-Саротэ, которая отвечает ему взаимностью, пытается испросить разрешения на брак у ее отца.

Но старый Якоб, испытывая сомнения по поводу некоторых странностей пришельца из чужого мира, обращается к одному из старейшин племени. Всеми уважаемый ученый знахарь (*the great doctor among these people; their medicine-man*) советует удалить чужеземцу глаза, которые он считает причиной серьезных и разрушительных мозговых нарушений (*his brain is in a state of constant irritation and destruction*). Эта операция по лишению зрения возвысила бы Нуньеса, избавив его от тяжелых, унизительных трудовых повинностей, переведя его в статус полноправного гражданина Страны Слепых: *the operation that was to raise him from his servitude and inferiority to the level of a blind citizen*.

Как уже говорилось ранее, Нуньес так и не находит в себе силы отказаться по-настоящему от зрения, а значит, он не проходит инициацию в чужом для него мире слепых. Но та инициация была бы посвящением в нижний, загробный мир. А это означает, что, не пройдя инициации в Стране Слепых, главный герой сохраняет себе не только зрение, но и жизнь. Совершив же обратный путь восхождения, он переходит границу миров и из царства мертвых возвращается в мир живых. Это значит, что инициацию он все-таки проходит, но это представляет собой качественно иное испытание, результатом которого является посвящение в союз живых людей.

Итак, из сказанного явствует, что к анализу новеллы Г. Уэллса, построенной на фантастическом допущении существования двух художественных миров, обитатели которых кардинально различаются способом чувственной перцепции, можно подойти не только с точки зрения противопоставленности, антагонистичности указанных пространств, созданных творческим воображением автора, но и с позиции языковой репрезентации в тексте новеллы такого социально-культурного феномена, как инициация, корни которой лежат в архаической организации первобытнообщинного строя.

Библиографический список

1. *Словарь иностранных слов: свыше 21 000 слов*. Москва: Русский язык; Медиа; Дрофа, 2009.
2. Розеншток-Хюсси О. *Избранное: Язык рода человеческого*. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000.
3. Зайцев П.Л. Структура инициации. *Омский научный вестник*. 2012; № 3 (109): 78 – 81.
4. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2000. Фирсова А.М. *Социокультурная трансформация ритуалов и обрядов инициации в мировой традиции*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Нижний Новгород, 2005.
5. Элиаде М. *Тайные общества. Обряды инициации и посвящения*. Санкт-Петербург: «Университетская книга», 1999.
6. Геннеп А. ван. *Обряды перехода: систематическое изучение обрядов*. Перевод с французского. Москва: «Восточная литература» РАН, 1999.
7. Мельникова Т.Н. *Топонимия Англии в ее историческом развитии*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1992.

References

1. *Slovar' inostrannyh slov: svyshe 21 000 slov*. Moskva: Russkij yazyk; Media; Drofa, 2009.
2. Rozenshtok-Hyussi O. *Izbrannoe: Yazyk roda chelovecheskogo*. Moskva; Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2000.
3. Zajcev P.L. Struktura iniciacii. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2012; № 3 (109): 78 – 81.
4. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2000. Firsova A.M. *Sociokul'turnaya transformaciya ritualov i obryadov iniciacii v mirovoj tradicii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
5. `Eliade M. *Tajnye obschestva. Obryady iniciacii i posvyascheniya*. Sankt-Peterburg: «Universitetskaya kniga», 1999.
6. Gennep A. van. *Obryady perehoda: sistematicheskoe izuchenie obryadov*. Perevod s francuzskogo. Moskva: «Vostochnaya literatura» RAN, 1999.
7. Mel'nikova T.N. *Toponimiya Anglii v ee istoricheskom razvitii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.03.21

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-487-489

***Getman A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages, Siberian State University of Water Transport; senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: anastassia-email@mail.ru*

THE REPRESENTATION OF CONCEPTS LIFE, DEATH, LUNACY, MONEY, FEAR IN THE ENGLISH ROCK DISCOURSE IN THE LINGUOCULTURAL ASPECT (BASED ON THE SONGS INCLUDED IN THE MUSIC ALBUM *DARK SIDE OF THE MOON* COMPOSED BY THE BRITISH ROCK BAND *PINK FLOYD*). The article studies representation of concepts LIFE, DEATH, MONEY, FEAR, LUNACY in the linguocultural aspect. The research is based on the material of songs included in the album *Dark Side of the Moon*, composed and performed by the British rock band *Pink Floyd*. The author studies the rock discourse as a form of the institutional discourse, stresses its main characteristics. The notion of concept in the linguoculture is also discussed in the paper. The author analyses the ways of representation of concepts on the semantic and lexical levels, key lexical units are determined. The article states that verbal and non-verbal units are included in the content of concepts under consideration (LIFE, DEATH, MONEY, FEAR, LUNACY). The author classifies speech, sounds, laughter embedded into audio tracks, the use of various acoustic effects as the ways of representation of concepts.

Key words: **sphere of concepts, lingouculture, semantics, verbal means of concept representation.**

***А.А. Гетман**, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков Сибирского государственного университета водного транспорта; доц. Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: anastassia-email@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ LIFE, DEATH, LUNACY, MONEY, FEAR В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РОК-ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ АЛЬБОМА «DARK SIDE OF THE MOON» БРИТАНСКОЙ ГРУППЫ «PINK FLOYD» В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье исследуется репрезентация концептов LIFE, DEATH, MONEY, FEAR, LUNACY на материале музыкальных композиций альбома «Dark Side of the Moon» британской рок-группы «Pink Floyd» в аспекте лингвокультурологии. Автор выделяет рок-дискурс как разновидность институционального дискурса, отмечает его основные характеристики. В статье также рассматривается понятие концепта в лингвокультурологии. Автором анализируются способы репрезентации концептов на лексико-семантическом уровне, выявляются основные лексические единицы. Отмечается, что в содержание исследуемых концептов LIFE, DEATH, MONEY, FEAR, LUNACY входят не только вербальные, но и невербальные единицы. К последним способам репрезентации концептов автор относит наложенные на аудиодорожку речь, звуки, смех, использование разного рода акустических эффектов.

Ключевые слова: **концептосфера, лингвокультурология, семантика, языковые средства репрезентации концепта.**

Англоязычный песенный дискурс доминирует в современном мире, это связано, прежде всего, с его ролью в качестве языка международного общения. Исполнитель песен на английском языке приобретает бóльшую известность по сравнению с исполняющими песни на других языках. К такому заключению приходит Д. Кристал, утверждая, что свыше 90% исполнителей поют на английском языке, даже если он не является родным языком, это позволяет охватить бóльшую аудиторию, приобрести бóльшую известность и приводит к коммерческому успеху [1, с. 46]. Такая ситуация – доминирование английского языка – складывается во всех сферах жизни общества на данный момент. Следовательно, рассмотрение репрезентации концептов именно в англоязычном дискурсе представляет большой интерес, так как влияние языка и культуры англоязычных стран достаточно велико.

В современной лингвистике имеется достаточно большой объем исследований, посвященных концептам и дискурсу, вопросами изучения которых занимались и занимаются Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, В.З. Демьянков, Ю.С. Степанов, А. Вежбицкая, А.П. Бабушкин, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.; среди иностранных исследователей в данной области можно отметить работы Т. А. ван Дейка, М. Джонсона, Дж. Лакоффа, М. Хайдеггера и др. В западной культуре концепт рассматривался также через призму философии (Э. Кант, Г. Фреге, А. Шопенгауэр).

В статье анализируется реализация концептов LIFE, DEATH, MONEY, FEAR, LUNACY в музыкальных композициях группы «Pink Floyd»: проводится анализ композиций альбома «Dark Side of the Moon» (1973 г.). Данные концепты представляют собой элементы рок-дискурса, который будет рассматриваться далее.

Прежде всего, обратимся к понятию дискурса как такового. В лингвистике текст и дискурс рассматриваются во взаимосвязи. Лингвисты разграничивают данные понятия, указывая на их неравнозначность. Согласно антропоцентрической парадигме дискурс рассматривается как «функционирование языка в живом общении»; Э. Бенвенист определил дискурс как «речь, присваиваемую говорящим» [2, с. 296]. По мнению В.И. Карасика, дискурсом является «текст, погруженный в ситуацию общения» [3, с. 5 – 6]. Таким образом, дискурс является более широким понятием по сравнению с текстом, так как здесь необходимо учитывать не только языковую сторону сообщения, но и экстралингвистические факторы, культуру и менталитет.

Специалисты в области лингвокультурологии и когнитивной лингвистики отмечают, что существует большое количество дискурсов. Так, В.И. Карасик, рассматривая типологию дискурса, выделяет институциональный дискурс – специализированную клишированную разновидность общения между незнакомыми лично людьми согласно нормам данного конкретного социума [4, с. 45 – 46]. В рамках институционального дискурса ученый выделяет политический, рекламный, медицинский, научный, сценический и некоторые другие. Однако В.И. Карасик полагает, что данный список разновидностей институционального дискурса не является окончательным: в результате развития общественных отношений происходят изменения в общественных институтах, они видоизменяются, следовательно, это приводит к возникновению новых видов дискурса.

В.И. Карасик выделяет институциональный дискурс на основании двух признаков: цель и участники общения. Таким образом, рок-дискурс можно отнести к подвиду сценического дискурса, где целью является эстетическое и эмоциональное воздействие на слушателя, участниками дискурса являются исполнитель/исполнители, слушатель и автор музыкальной композиции. При этом коммуникация между участниками осуществляется либо напрямую, либо опосредованно. Исследованиями в области рок-дискурса (песенного дискурса) занимаются Т.Н. Астафурова, О.В. Шевченко, Е.А. Пашкова и др. В рок-направлении функции исполнителя и автора музыкального произведения зачастую сливаются. В дискурсе реализуются те или иные концепты. В англоязычном рок дискурсе это чаще всего концепты «любовь», «ненависть», «смерть», «страх» и т.д.

По мнению Д.С. Лихачева, концепт не приравнивается к словарному значению, а является порождением столкновения словарного значения слова с жизненным опытом человека [5, с. 67]. Концепт представляет собой не только языковую форму, а именно – языковую единицу, а сочетает в себе культурный и жизненный опыт народа. Концепт репрезентируется посредством лексических единиц. Однако для более полного понимания и видения концепта следует учитывать не только словарную репрезентацию, но и все образы, ассоциации, а также звуковые и визуальные способы выражения концепта.

Рассмотрим репрезентацию концептов на материале музыкальных композиций из альбома «Dark Side of the Moon» британской группы «Pink Floyd». Альбом был выпущен в марте 1973 г., запись альбома проводилась на студии Abbey Road в Лондоне. В тот период появились новые для того времени подходы к студийной записи. Однако в настоящее время музыкальные композиции не утратили своей оригинальности ни в музыкальном плане, ни в содержательном. Тексты песен отличаются своим философским подтекстом.

Анализируя данный альбом в целом, можно отметить связность композиций. Одни являются непосредственным продолжением других: «Speak to Me» открывает альбом и является увертюрой, объединяющей элементы последующих композиций; связность прослеживается до последней композиции альбома «Eclipse», в конце которой звучат слова *«There is no dark side of the moon, really. Matter of fact, it's all dark»*, произнесенные Джерри О'Доннеллом, портье студии Abbey Road [6].

Первую композицию открывает биение сердца, последняя завершается также звуками бьющегося сердца. Дэвид Гилмор, отвечая на вопрос о концептуальной идее альбома, утверждал, что он о жизни, о жизни человека в современном обществе, о том, что ожидает человека, с чем он сталкивается. Эта идея прослеживается и выражается как на семантическом уровне, в выборе слов, так и на уровне звукового восприятия. Музыкальные дорожки записаны не «традиционным» способом – в них соединены звуковые эффекты, речь, игра на музыкальных инструментах, песня.

На примере данного альбома можно выявить, каким образом репрезентируются такие концепты, как LIFE (ЖИЗНЬ), DEATH (СМЕРТЬ), MONEY (ДЕНЬГИ), FEAR (СТРАХ), LUNACY (СУМАСШЕСТВИЕ). При этом данные концепты носят амбивалентный характер и переплетаются между собой, составляя концептосферу ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА.

Как уже упоминалось, звуковые эффекты наряду с лексической реализацией концепта также представляют ценность, как и ассоциации, образы, которые появляются у человека. Первая композиция «Speak to Me» начинается со звука биения человеческого сердца. В первоначальном варианте авторы композиции планировали использовать больничные записи биения живого человеческого сердца, однако позже отказались от этой идеи, так как они звучали очень напряженно. Стук сердца человека ассоциируется с жизнью. Последняя композиция заканчивается биением сердца человека. Таким образом, прослеживается цикличность и в то же время законченность композиции. Присутствует идея повторения, цикличности жизни.

Идея сумасшествия впервые озвучивается в композиции «Speak to Me», где на заднем фоне наложены ответы на вопросы, которые составил Роджер Уотерс, о безумии, насилии и морали:

'I've been mad for fucking years, absolutely years, been over the edge for yonks, been working me buns off for bands…'
'I've always been mad, I know I've been mad, like the most of us...very hard to explain why you're mad, even if you're not mad…'

Каждый человек является сумасшедшим в той или иной степени. То, что человек держит внутри себя и составляет его суть. Основной лексической единицей, репрезентирующей концепт LUNACY является лексема *mad*. Развитие идеи сумасшествия присутствует в композиции «Brain Damage». Здесь данный концепт репрезентируется посредством лексических единиц *'the lunatic', 'to keep the loonies on the path', 'to raise the blade'*. Последнее словосочетание коррелирует с идеей смерти: безумие может привести к смерти через самоубийство. Концепт LUNACY реализуется не только через лексические единицы, встречающиеся в тексте песни, но и через звуковые эффекты, а именно: странный смех на конкретных строчках песни (*'The lunatic is in my head'*).

Амбивалентный характер концептов LIFE и DEATH прослеживается через выбор лексических единиц. В песне «Breathe» концепт LIFE репрезентируется лексическими единицами, преимущественно глаголами: *to breathe*, *to care*, *not to be afraid, to choose one's ground*, *to live long*, *to fly high*, *to touch*, *to give smiles*, *to cry tears*. Жизнь воспринимается как движение, действие, при этом все глаголы несут в себе положительную коннотацию. Само название песни («Breathe») является призывом к действию, грамматически это императив. Данные лексические единицы характеризуют жизнь с ее положительной, радостной стороны. Сама композиция поделена на две части: жизнь и смерть. Концепт DEATH репрезентируется посредством лексических единиц *to dig a hole*, *to do work*, *to race towards an early grave*. Связующим звеном является лексическая единица *to balance on the biggest wave*. Здесь лексическая единица *hole* используется метафорически в значении 'могила'. Человек балансирует между жизнью и смертью на протяжении своего существования и в итоге все равно умирает, проходя через радостные и грустные моменты своей жизни.

Композиция «On the Run» инструментальная. Единственная фраза *«Live for today, gone tomorrow. That's me»*, которая прозвучала в данной композиции, также репрезентирует концепты LIFE и DEATH. Звуки, которые наложены на дорожку, репрезентируют данные концепты через образы и ощущения. Во-первых, сам темп композиции очень высокий, наложено объявление диспетчера в аэропорту, топот бегущего опаздывающего человека, звук взлета и падения. Далее фраза о том, что сегодня человек жив, а завтра он умрет (*live – gone*), и истерический смех. Концепт LIFE репрезентируется лексической единицей, стоящей в названии музыкальной композиции – *on the run*. Лексическая единица детерминируется следующим образом: *'while you are busy or hurrying'* [7]. Жизнь – это спешка, постоянное движение. Композиция плавно переходит в тиканье часов, что является преддверием следующего музыкального произведения – «Time». Данную песню можно ассоциировать с протеканием жизни и ее проживанием. Саму композицию можно разделить на несколько частей со сметой ритма и темпа. Первая часть – инструментальная, с полифоническим звучанием часов и будильников. Часы ассоциируются со временем, которое небесконечно, как и сама жизнь. Концепт LIFE репрезентируется в данном случае через образ часов и ассоциацию с быстротечностью и прохождением жизни. В следующей части песни появляется

текст, ритм музыки достаточно высокий. Концепт LIFE репрезентируется такими лексическими единицами, как *to tick away the moments, to kill time, to waste time, to kick around on a piece of ground, to wait for someone/something to show the way, to find ten years have got behind, to be tired, to miss the starting gun, to run to catch up with the sun, to race around, to be older, shorter of breath and one day closer to death*.

В третьей части происходит постепенное снижение музыкального темпа и смена ритма. Ритм меняется на использующийся в песне «Breathe». Третья часть композиции является связующим звеном между песней «Time» и «The Great Gig In The Sky». В третьей части речь идет, в том числе, и о религии: *'tolling on the iron bell calls the faithful to their knees to hear the softly spoken magic spell'*. В следующей композиции также раскрывается тема жизни и смерти. В данную музыкальную композицию был добавлен текст следующего содержания:

'And I am not frightened of dying, any time will do, I don't mind.
Why should I be frightened of dying?
There's no reason for it, you've gotta go sometime.
I never said I was frightened of dying.'

Концепт DEATH представлен следующими лексическими единицами: *not to be frightened of dying, to have to go*. Смерть является неизбежной, и ее не стоит бояться. В данном случае репрезентация концепта DEATH коррелирует с репрезентацией концепта FEAR.

Тема смерти затрагивается в композиции «Us and Them». Концепт DEATH репрезентируется лексическими единицами *'the front rank died'*, *'to die'*, *'it's only round'*, *'the man with the gun'*, *'to kill'*, *'give smb a quick short'*, *'fighting'*, *'The old man died'*.

В музыкальной композиции «Money» также актуализируется концепт MONEY. Деньги – еще одна составляющая жизни общества. Композиция начинается со звона монет, звуков кассового аппарата. Концепт MONEY репрезентируется посредством основных лексических единиц: *money, cash, stash, stack, a slice of a pie*. Деньги позволяют получить многое и олицетворяют комфортную сторону жизни в материальном плане. Концепт MONEY в данном случае репрезентируется именами существительными: *car, high-fidelity first-class traveling set, Learjet, hit*. Деньги – это статус: caviar, four star daydream, football team. Данный концепт также может репрезентироваться глаголами: *to get a good job, to be OK, to buy, to need, to share fairly*. Однако деньги могут приносить вред, данная идея выражается следующими лексическими единицами: *crime, the root of all evil*.

Идея неизбежности проходит красной нитью как через весь альбом, так и через композицию «Eclipse», которая его завершает. В тексте песни использована анафора в качестве основного стилистического приема, например:

'All that you touch
And all that you see
All that you taste
All you feel',

В песне раскрывается идея того, что любые действия могут носить амбивалентный характер, что-то может быть сделано во благо, что-то – нет. В каждом есть положительное и отрицательное. Однако человек представляет собой одно целое, являясь тем, кем он есть. Такая идея прослеживается и в инструментальной композиции «Any Colour You Like». Фраза также имеет несколько значений: с одной стороны, это аллюзия на высказывание Г. Форда о выборе (отсутствии выбора), с другой стороны – речь идет о том, что человек может сам сделать выбор и представляет собой именно то, какой выбор он сделал.

В конце композиции произносится фраза «у Луны темной стороны нет. Смысл в том, что она вся темная». В конце опять звучат звуки биения сердца, как уже отмечалось ранее, тем самым акцентируется идея цикличности происходящего.

Таким образом, на материале одного альбома можно проследить реализацию нескольких концептов – LIFE, DEATH, MONEY. При этом рассматриваемые концепты носят амбивалентный характер. Лексические единицы, которыми репрезентируются данные концепты, могут относиться к каждому из концептов. Посредством данных лексических единиц репрезентируется концептосфера ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА (весь жизненный путь человека от рождения до смерти, то, с чем приходится столкнуться человеку в жизни). Альбом «Dark Side of the Moon» является культовым и отражает восприятие жизни как самих авторов и исполнителей, так и понимание действительности целым поколением, затрагивает философские вопросы о жизни и смерти, речь идет также о материальном аспекте жизни человека, о чувствах, страхах человека. Вопросы жизни и смерти, богатства и бедности в философском аспекте, страхи человека продолжают оставаться актуальными, а содержание концептов LIFE, DEATH, MONEY, FEAR претерпевает изменения по причине того, что в понимании сложных философских вопросов постоянно происходят изменения.

Библиографический список

1. Crystal D. *English as a Global Language*. CUP, 1997.
2. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Эдиториал УРСС, 2009.
3. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс:* сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000 (а): 5 – 20.
4. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. *Этнокультурная специфика речевой деятельности:* сборник обзоров. Москва: ИНИОН РАН, 2000б: 37 – 64.
5. Лихачев Д.С. *Русская культура*. Санкт-Петербург: Искусство, 2007.
6. Мейсон Н. *Inside Out. Личная история Pink Floyd*. Available at: file:///D:/Downloads/453439-www.libfox.ru.pdf
7. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
8. *Pink Floyd. The Dark Side Of The Moon. Тёмная сторона Луны*. Available at: http://poetrank.ru/poets/solo/pink-floyd-dark-side-of-the-moon/

References

1. Crystal D. *English as a Global Language*. CUP, 1997.
2. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: `Editorial URSS, 2009.
3. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs:* sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000 (a): 5 – 20.
4. Karasik V.I. `Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa. *`Etnokul'turnaya specifika rechevoj deyatel'nosti:* sbornik obzorov. Moskva: INION RAN, 2000b: 37 – 64.
5. Lihachev D.S. *Russkaya kul'tura*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2007.
6. Mejson N. *Inside Out. Lichnaya istoriya Pink Floyd*. Available at: file:///D:/Downloads/453439-www.libfox.ru.pdf
7. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
8. *Pink Floyd. The Dark Side Of The Moon. Temnaya storona Luny*. Available at: http://poetrank.ru/poets/solo/pink-floyd-dark-side-of-the-moon/

Статья поступила в редакцию 08.03.21

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-489-491

***Getman A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages, Siberian State University of Water Transport; senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: anastassia-email@mail.ru*

THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT LOVE IN THE ENGLISH ROCK DISCOURSE WITH REFERENCE TO SONGS OF THE ROCK BAND *SCORPIONS* (*BEST LOVE BALLADS*). The article is a study of means of representation of the concept LOVE in the rock discourse in the linguocultural aspect. The work is based on the material of songs in the album *Best Love Ballads* composed and performed by rock band *Scorpions*. The notion of a linguocultural concept and ways of studying it are considered. Semantic components of the content LOVE are described by means of the analysis of the dictionary meanings of the lexical unit *love* in the English language. The key elements of the core of the concept LOVE are determined. The way of representation of the concept by means of associations and images is analyzed. The author stresses that the concept has a field structure, where logical elements are located in the core of the concept and imaginative and associative elements are in the periphery. The associative field of the concept LOVE is determined due to the analysis of lexical units representing the concept under consideration.

Key words: **concept LOVE, means of representation of concept, lingouculture, rock discourse.**

***А.А. Гетман**, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков Сибирского государственного университета водного транспорта; доц. Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: anastassia-email@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА LOVE В АНГЛИЙСКОМ РОК-ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН РОК-ГРУППЫ «SCORPIONS» («BEST LOVE BALLADS»)

Статья посвящена исследованию способов репрезентации концепта LOVE в рок-дискурсе на материале текстов песен, представленных в альбоме «Best Love Ballads» рок-группы «Scorpions» в лингвокультурном аспекте. Рассматриваются понятие лингвокультурного концепта, подходы к его изучению. Выявляются семантические компоненты содержания концепта LOVE посредством анализа словарных значений лексической единицы love в английском языке, устанавливаются ключевые элементы ядра концепта LOVE. Анализируется способ репрезентации концепта через ассоциации и образы. Автор отмечает, что концепт имеет полевую структуру, где логические элементы занимают позицию в ядре концепта, а образные и ассоциативные элементы размещаются на периферии. На основе анализа лексических единиц, репрезентирующих исследуемый концепт, выстраивается ассоциативное поле концепта LOVE.

Ключевые слова: **концепт LOVE, способы репрезентации концепта, лингвокультурология, рок-дискурс.**

Актуальность исследования концептов не вызывает сомнений, так как в них заключаются представления о том или ином явлении, феномене, складывающиеся на протяжении достаточно долгого периода времени. Результаты изучения концепта LOVE и способов его репрезентации отражены в работах В.Э. Муратовой [1], Балашовой Е.Ю. [2] и др.

Настоящее исследование посвящено анализу способов репрезентации концепта LOVE в английской лингвокультуре, материалом которого послужили тексты песен немецкой англоязычной рок-группы «Scorpions».

Обратимся к понятию концепта. Концепт является основной единицей лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Вопросами изучения концепта в разных направлениях занимались и занимаются такие ученые, как В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, С.Г. Воркачев и др. Среди зарубежных ученых вопросами концептологии занимаются Дж. Лакофф, М. Джонсон, В. Эванс, К. Пруст и т.д.

Существует несколько подходов к определению понятия «концепт». Так, С. Г. Воркачев понимает под концептом единицу коллективного сознания, которая обладает языковым выражением и этнокультурной спецификой. Данная единица сознания коррелирует с высшими духовными ценностями [3, с. 5].

По В.И. Карасику, лингвокультурным концептом является смысловое образование, состоящее из фактуального, образного и ценностного компонентов [4, с. 137]. Таким образом, содержание концепта может включать семантические (логические) составляющие, ассоциации и коннотации.

З.Д. Попова, И.А. Стернин указывают на полевую структуру концепта с ядром и ближней и дальней периферией [5, с. 61]. Ядро заключает в себе семантические (логические) элементы, а на периферии располагаются образные и ассоциативные элементы, составляющие содержание концепта.

Семантические (логические) компоненты содержания концепта вводятся посредством дефиниций, аккумулирующих повседневное и научное знания. В англоязычном толковом словаре «Longman» лексическая единица love детерминируется следующим образом:

1) a strong feeling of caring about someone, especially a member of your family or a close friend;

2) a strong feeling of liking someone a lot combined with sexual attraction;

3) someone that you feel a strong romantic and sexual attraction to;

4a) a strong feeling of pleasure and enjoyment that something gives you;

4b) something that gives you a lot of pleasure and enjoyment;

5) an expression meaning 'no points', used in the game of tennis [6].

Исходя из определений, данных в словаре, лексическая единица love представлена несколькими сферами:

1) сфера симпатии, подразделяется на две категории:

1а) чувство глубокой симпатии и забота в отношении близких людей, таких как члены семьи и друзья;

1б) чувство глубокой симпатии, влечения к другому человеку;

2) объект любви, симпатии;

3) сфера того, что доставляет удовольствие, радость.

Далее рассмотрим реализацию концепта LOVE посредством ассоциаций и образов. Образный компонент концепта составляют образы, закрепленные в авторских или фольклорных прецедентных текстах, а также внешние формы языковых единиц [7, с. 32 – 33]. Анализ репрезентации концепта LOVE произведен на материале текстов песен рок-группы «Scorpions» (альбом «Best Love Ballads» 2009 г., 29 композиций).

Любовь позволяет чувствовать себя окрыленным, человек испытывает положительные эмоции. Данная идея реализуется посредством лексических единиц.

Любовь мыслится как радужный, светлый мир: *to find Utopia, to go flying (about mind), to be glad, to be free as the birds, not to be sad, the land of the morning star, the promised land*, *to waken your heart like the spring*. Идея того, что любовь окрыляет, освобождает, возвышает, заключена в ассоциации любви с птицами. Кроме того, любовь связана с созданием идеального мира, в тексте песни «Ten Light Years Away» используется лексическая единица *Utopia ('Утопия')* как символ (образ) идеального мира. Любовь приносит радость, человек не пребывает в состоянии унынья – используются лексические единицы *glad, sad.*

Образ любви может репрезентироваться посредством лексических единиц *love at first sight, flower, secrets of life, to grow like a flower, to write down in one's lifelines, to write down in one's heart*.

В данном примере используется стилистический прием сравнения (*like a flower that grows)* для создания образа. Любовь появляется и растет, становится прекрасным чувством, подобно цветку. Лексические единицы *to write down, lifeline, heart* в выражениях '*It's all written down in your lifelines'* и *'It's written down inside your heart'* используются в метафорическом смысле. Любовь как чувство находится в сердце.

Любовь ассоциируется с весной (*spring*). Весна является временем года, когда природа пробуждается, начинают цвести растения. Весна выступает символом пробуждения.

Следовательно, можно выделить еще одну группу лексических единиц, которые репрезентируют исследуемый концепт, – место любви. Любовь находится в сердце, в глубине души: *here in my heart, to hear the voice of heart, love has found it's way to my heart*. В песне «Send Me an Angel» дважды повторяется следующее четверостишие:

Hear this voice from deep inside
It's the call of your heart
Close your eyes and you will find
The way out of the dark.

Сердце, место любви, персонифицируется, оживляется. Сердце обладает голосом (*hear this voice, the call)*. Человек, у которого нет любви, находится в темноте (*the dark*), но, обретая любовь, может найти выход.

Любовь является проводником, выходом. В данном случае концепт репрезентируется посредством лексических единиц: *the way out of the dark, make your way back home*.

Любовь приносит перемены в жизнь человека. Концепт LOVE репрезентируется лексическими единицами: *to give us one more chance to start once again; I know I've got to let you go; make a change to the world; When You Came Into My Life* (название музыкальной композиции). Любовь меняет жизнь человека в какую-либо сторону: либо делает его счастливым, либо несчастным. Следовательно, можно отметить, что понятие любви связано с понятием расставания, одиночества. Тема «любовь – расставание – одиночество» является одной из самых распространенных в песенном дискурсе.

Расставание как часть любви. В данном случае содержание концепта представлено следующим образом: *I know I've got to let you go, to hurt, to say goodbye, to miss somebody, to miss to have somebody by one's side, to lose or to win, to break one's heart, to leave somebody, be love of one's life, to keep somebody alive (about love)*. Отсутствие любви или расставание могут причинить боль, человек будет скучать по объекту своей любви, его будет не хватать, он будет чувствовать утрату, страдать.

Когда уходит любимый человек, в душе остается пустота (*empty, empty space, empty feeling*). Человек чувствует одиночество (еще одна характерная тема в песнях рок-исполнителей):

Wishing you were here <…>
<…> *Since you're gone*
I'm not the man I used to be.

Человек становится другим после ухода любимого человека, а расставание причиняет боль, страдания. Используются лексические единицы *to hurt, to break the heart, to take (the heart) away*. Они употребляются метафорически, что позволяет сделать высказывание более эмоциональным. Любовь может причинять страдания:

Seek the roses along the way
Just beware of the thorns.

Любовь может подойти к своему завершению. В данном случае концепт LOVE репрезентируется следующим образом: t*o save one's soul, to change it all, to start over, to take somebody home, to taste sweet revenge, the tears wouldn't come,*

never let you go again. При этом завершение любви может восприниматься двояко: с одной стороны, факт, что любовь закончена, может вызвать негативную реакцию, причинить боль, с другой стороны, это может стать облегчением, отправной точкой для дальнейшей жизни.

Таким образом, можно выделить еще одну группу лексических единиц, которыми может репрезентироваться исследуемый концепт, – состояние любви: *to live between one's mind and feelings, to dream on dreamer, love will keep us alive, to be lost in one's eyes, to lose control*. Любовь может являться стимулирующим фактором для человека, заставлять его жить и чувствовать себя живым; человек становится мечтателем, растворяется в объекте своей любви.

Любовь может быть спасением для человека: *If you don't catch me now I can't stop falling down*.

Еще одной составляющей содержания концепта LOVE является объект любви, который может выражаться лексическим единицами: *babe, dreamers, baby, hero, the one I adore, a lucky lady, love of my life, girl, angel, you're still young like the sun after rain*. При этом объект любви может быть холодным, незаинтересованным (*to be so cold*), быть очень значимым для влюбленного человека (*like the light of a bright star keep shining in my life*). Объект любви любим за то, какой он есть (*Would you love me for what I am*).

Любовь вечна, она не умирает. Данная идея реализуется лексическими единицами: *love's true love never dies, it stays alive forever; remember our time together; have you here in my heart; be with me; my love is waiting, to love each other now, forever and a day; the future never dies*.

Еще одной идеей, раскрывающейся в песнях, является представление о любви как о вере. В любовь надо верить, тогда ее можно получить. Концепт репрезентируется лексическими единицами: *believe in love, trust in my love again, give me a chance, our love will find a way as long as we believe in love*.

Как уже упоминалось выше, любовь может проявляться в виде заботы, симпатии. Этому находится подтверждение в идеях, заложенных в песнях группы «Scorpions», например, в песне «Soul Behind The Face», где забота, участие и симпатия реализуются через лексические единицы: *care, hold my hand, be there, hear my voice, be my friend, hold me close, pray for me, love me for what I am*.

Человек может испытывать потребность в любви, что находит свое выражение в языке посредством лексических единиц: *to need somebody, to miss somebody*.

Ожидание любви выражается через единицы: *time will come, there's a pearl inside a shell, that's the time my mind is up and away, was born from the sound of the strings for someone to give everything; will I find you, only time will tell*. Любовь является чем-то необычным, драгоценным (*pearl*), чудом, которое нужно подождать: для любви нужно время (*time*).

Любовь и объект любви могут стать для человека всем, изменить его внутреннее состояние, придать силы. Это прослеживается в песне «The Future Never Dies»:

I've been dying inside
Holding back the tears I never cried
Now I'm down on my knees
Cause everything you are is what I need.

Также идея спасения любовью, стремление к любви раскрывается в песне «Maybe I Maybe You»:

Can find the key to the stars
To catch the spirit of hope
To save one hopeless heart.

Влюбленный человек испытывает желание быть рядом: *I only want to be by your side, I'm there for you till the day I die*.

Любить значит отдавать – еще одна идея, которая реализуется в текстах песен, например, в песне «When You Came Into My Life» присутствуют строки:

You give me your smile
A piece of your heart
You give me the feel I've been looking for
You give me your soul
Your innocent love
You are the one I've been waiting for
I've been waiting for.

Человек дарит улыбку (улыбка воспринимается как знак хороших намерений, доброго расположения, безопасности), свое сердце, чувства, душу и любовь.

Любовь может ассоциироваться с борьбой, быть борьбой. В песне «Lonely Nights»:

All those lonely nights
I gotta fight for you, yes I do
Yes I do.

У группы «Scorpions» есть песня под названием «Love Is War», в которой можно найти следующие выражения: *I found out love is war; caught in your web of lies; I was blind; you were once a friend to me now you are my enemy; passion turns to hate and you make hate worth fighting for; to you it's just a game*.

Идея борьбы, войны также присутствует в песне «Maybe I Maybe You»:

Maybe I, maybe you
Are just soldiers of love
Born to carry the flame
Bringin' light to the dark.

Здесь присутствуют такие лексические единицы, как *soldier, flame,* которые обычно используются в отношении военных действий.

В песне «Still Loving You» также можно найти лексику, связанную с войной, сражениями: *to win back your love again; love can bring back your love someday, fight; fight to win back your love again; love can bring down the wall someday; to change the things that killed our love*. В данном случае используются такие ключевые лексические единицы, как *to fight, to kill, to win, to bring down, to change*, являющиеся глаголами действия, которые подчеркивают решительность, стремление, активность. За любовь нужно бороться.

Проанализировав песни группы «Scorpions», представляющие любовные баллады, можно заключить, что ассоциативное поле концепта LOVE состоит из следующего:

любовь – новая жизнь;
любовь – вера;
любовь – перемены;
любовь – забота и симпатия;
любовь – одиночество;
любовь – расставание и страдание;
любовь – ожидание любви;
любовь – объект любви;
любовь вечна;
любовь – стимулирующий фактор, импульс;
любовь – борьба.

Библиографический список

1. Муратова В.Э. *Бинарные концепты «любовь / love» и «ненависть / hate (hatred)» в английском и русском песенных дискурсах: сопоставительный аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2010.
2. Балашова Е.Ю. *Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2004.
3. *Лингвокультурный концепт: типология и области бытования*: монография. Волгоград: ВолГУ, 2007.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
6. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/dictionary/love
7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография. Волгоград: Перемена, 2004.
8. *Scorpions Lyrics*. Available at: https://www.azlyrics.com

References

1. Muratova V.`E. *Binarnye koncepty «lyubov' / love» i «nenavist' / hate (hatred)» v anglijskom i russkom pesennyh diskursah: sopostavitel'nyj aspekt*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2010.
2. Balashova E.Yu. *Koncepty lyubov' i nenavist' v russkom i amerikanskom yazykovyh soznaniyah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2004.
3. *Lingvokul'turnyj koncept: tipologiya i oblasti bytovaniya*: monografiya. Volgograd: VolGU, 2007.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
6. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/dictionary/love
7. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monografiya. Volgograd: Peremena, 2004.
8. *Scorpions Lyrics*. Available at: https://www.azlyrics.com/lyrics/scorpions/ladystarlight.html

Статья поступила в редакцию 08.03.21

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-492-494

***Guan Linli**, Cand. of Sciences (Philology), Russian Language Teacher, Head of Department of Foreign Languages, Guangdong University of Education (Guangdong, Russia), E-mail: glinli@yandex.ru*

THE IMAGE OF PUGACHEV IN THE WORKS OF A.S. PUSHKIN "THE HISTORY OF THE PUGACHEV REVOLT" AND "THE CAPTAIN'S DAUGHTER". The object of the study of the article is to consider the parallel connection of two works of Pushkin about the Pugachev uprising, "The History of the Pugachev Revolt" and "The Captain's Daughter". The novelty of the research lies in the fact that, according to the author, in the historical interpretation of Pugachev, it is not so much as an individual figure, but rather the emergence of a collective consciousness of the Russian people. The author notes that the comparison of Pugachev in the "The History of the Pugachev Revolt" with the artistic text of "The Captain's Daughter" appears not as an addition of new visual colors to the portrait of Pugachev, but as a new reading of it, the historical personality's of the tragic fate. Comparing Pugachev in the last moments of his life with his prototype in "The History" in his consideration of "The Captain's Daughter", the author argues that this approach of the image conveys the spiritual connection of the characters with all their distinctive individuality, and leads to the conclusion that the simplicity and readiness for human dialogue between Grinev and Pugachev are an example of direct connections between representatives of different classes and nationalities, necessary for the moral and socio-civil connection of the Russian people.

Key words: **Pushkin, philosophy, "The Captain's Daughter", "The History of the Pugachev Revolt", Pugachev Uprising, tragic, history of Russian literature of 19 century.**

***Гуань Линьли,** канд. филол. наук, преп., зав. каф. вторых иностранных языков Гуандунского второго педагогического института, г. Гуанчжоу E-mail: glinli@yandex.ru*

ОБРАЗ ПУГАЧЕВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА «ИСТОРИЯ ПУГАЧЕВСКОГО БУНТА» И «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»

Объектом исследования данной статьи является рассмотрение параллельной связи двух произведений Пушкина о восстании Пугачева – «История пугачевского бунта» и «Капитанская дочка». Новизна исследования заключается в том, что, по мнению автора, в исторической трактовке Пугачев предстает не столько как индивидуальная фигура, сколько как появление коллективного сознания русского народа. Автор отмечает, что сравнение Пугачева в «Истории Пугачевского бунта» с художественным текстом «Капитанской дочки» выступает не в качестве внесения новых изобразительных красок к портрету Пугачева, а как новое прочтение трагической судьбы индивидуальной исторической личности. Сравнивая Пугачева в последние моменты жизни с его прототипом в «Истории Пугачева» и «Капитанской дочке», автор утверждает, что такой подход изображения передаёт душевную связь героев при всей их отличительной индивидуальности и приходит к выводу, что простота и готовность к человеческому диалогу между Гриневым и Пугачевым являются примером прямых связей представителей разных классов и национальностей, необходимых для нравственного и социально-гражданского соединения российского народа.

Ключевые слова: **Пушкин, «Капитанская дочка», «История Пугачёвского бунта», восстание Пугачёва, трагичность, история русской литературы XIX века.**

В начале 1830-х гг. по всей России прокатились так называемые «холерные бунты». Во время своей поездки в Болдино Пушкин стал свидетелем одного из таких крестьянских волнений. В письме своей знакомой, дочери фельдмаршала Кутузова Е. М. Хитрово, он писал: «Народ подавлен и раздражен» [1, с. 377]. Крестьянская тема становится центральной и в публицистической, и в художественной прозе писателя. В Болдино он начинает «Историю села Горюхина», изображая обнищание крестьян и произвол помещиков. Пушкина глубоко волновали затронутые в повести темы о положении дворянства и его отношении к крестьянству, о «небрежении», с которым помещики оставляли своих крестьян, о старой и новой русской аристократии, об обязанностях дворянина. Он развивает их в «Разговоре о критике», в заметках о русском дворянстве и в «Истории села Горюхина». Некоторые мотивы «Романа в письмах» Пушкин использовал в «Повестях Белкина».

В 1832 году он начинает писать «Дубровского», сатирически обнажая дикость быта и нравов помещиков в образе Троекурове. Но и семья Дубровских – отец и сын – была не в состоянии изменить ни собственную жизнь, ни жизнь своих холопов, которые готовы за нее идти даже на смерть. Дубровский-младший, став предводителем своих крестьян после разорения и смерти отца, не осуществив своих личных планов (женитьба на Маше Троекуровой), бросает своих «единомышленников» со словами: «Вы все мошенники» [1, с. 232]. Это указывает на классовую отчужденность и полное безразличие дворянства к крестьянам, которые готовы верой и правдой служить своему барину [2, с. 213].

Новый шаг в развитии крестьянской темы Пушкин предпринимает в повести «Капитанская дочка», план которой он набросал в январе 1833 года, но до этого он пишет исторический трактат «История Пугачева» или, по рекомендации Николай I, «История Пугачевского бунта» (издание СПБ, 1834).

Тема царя-самозванца имела место и в творчестве самого Пушкина (лжецарь Дмитрий Отрепьев в трагедии «Борис Годунов»). Однако отношение «Умнейшего человека России» (слова Николая I), к другому «самозванцу», Пугачеву, до сих пор вызывает противоречивую критику, и до сих пор остается достаточно много неизученного: восстание Пугачева, как и походы на Москву Лжедмитрия, углубляющее трагические конфликты между народом и властью и, как правило, заканчивающееся гибелью зачинщиков и их единомышленников.

Такие события драматизировали напряженность классового конфликта в русском обществе, но автор прямо не обвинял ни тех, ни других. Для Пушкина это было и общей бедой России, и виной всех ее участников. Автор не видел выхода из этой трагической ситуации существующей жизни, он лишь интуитивно ощущал ее продолжение в дальнейшем, причиной было непонимание, безразличие, несовершенство человеческого бытия, представшего в государственной системе жизни.

«Прошедшее, настоящее и будущее принадлежит не тем, которые уходят, но тем, которые остаются на своей земле» [3, с. 27]. Слова историка русской культуры XII – XVIII вв. Сергея Соловьева, на наш взгляд, в полной мере применимы к творчеству Пушкина, который рассматривал восстание Пугачева, прежде всего, в контексте общественно-нравственного состояния России 30-х гг., в которой практически ничего не изменилось во взаимоотношениях между дворянством и крепостными крестьянами [4, с. 177]. Крестьянский бунт, который вспыхнул в 1773 году на юго-востоке Российской империи и держал в паническом состоянии всех ее граждан вплоть до 1775 года, неслучайно привлек внимание Пушкина и как историка этих событий, и как художника, считавшего, что философско-духовное размышление о реальной жизни лишь способствует гармонии образного воображения («О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И.А. Крылова»).

Монография Пушкина «История Пугачева» закрепила за ним признание знатока «пугачевщины». Многие ученые, как филологи, так и историки, считают Пушкина серьезным знатоком исторической «пугачевщины». Сам писатель в одном из писем к А.И. Тургеневу шутливо называл себя «историографом Пугачева» [1, с. 214].

Оригинальность Пушкина-историка заключалась в том, что вопреки административно-архивным документам, которые он кропотливо изучал, он стремился через живых свидетелей, опираясь на предания и песни, записанные в Оренбурге, Уральске, Бердской слободе, изобразить Пугачева с позиции народа. В начале «Истории пугачевского бунта» мы читаем следующие строчки: «Сей исторический отрывок составлял часть труда, мною оставленного. В нем собрано все, что было обнародовано правительством касательно Пугачева, и то, что показалось мне достоверным в иностранных писателях, говоривших о нем. Также имел я случай пользоваться некоторыми рукописями, преданиями и свидетельством живых» [1, с. 7]. И в то же время автор «Истории» старался установить истину через объективные факты восстания Пугачева и тщательно проверить воспоминания в нем оставшиеся в живых очевидцев события [1, с. 171]. Иными словами, поэт в «Истории Пугачева» использовал одни из принципов источниковедения: критический отбор существующего материала для выявления истинности исторических фактов и субъективных «показаний» о восстании Пугачева [5, с. 317].

Память о Пугачеве подтверждала, что Пугачев был незаурядной личностью, народ шел за ним добровольно, веря в его миссию царя-заступника всех обиженных и несчастных. «Уральские казаки (особенно старые люди), – осторожно удостоверял Пушкин в своих замечаниях о восстании, представленных царю 31 января 1835 г., – доныне привязаны к памяти Пугачева. «Грех сказать, – говорила мне 80-летняя казачка, – на него мы не жалуемся; он нам зла не сделал. – «Расскажи мне, говорил я Д. Пьянову, – как Пугачев был у тебя посаженым отцом». – Он для тебя Пугачев, – отвечал мне сердито старик, — а для меня он был великий государь Петр Федорович» [1, с. 78]. Как показал Пушкин в «Истории Пугачева», в народе, который шел за царем-избавителем, жила фанатическая вера во все его наивно-утопические обещания. Верность Пугачеву отдельных его

единомышленников (Почиталин, Перфильв, Шигаев и др.) настолько была велика, что даже смертная казнь и каторга не поколебали их любовь к Пугачеву. Они до последней минуты своей жизни не пожалели о своем выборе.

Через личность Пугачева – народного вожака раскрываются типичные черты русского человека: наивная доверчивость, душевная простота и духовная неразвитость людей, далеких от просвещения и физически измотанных каторжной работой на помещиков. Пугачев был безграмотным мужиком, духовно отсталым человеком, отнюдь не государственным созидателем, но в то же время в нем, как в капле воды, отразилась самобытность русского национального самосознания, субстанциального в своей первооснове. И, как пишет Ю.М. Лотман, «именно эта крестьянская природа политической власти Пугачева делает его одновременно вором и самозванцем для дворян и великим государем для народа» [2, с. 217].

В исторической трактовке Пугачев предстает не столько как личностная индивидуальность, сколько как проявление коллективного сознания русского крестьянства и других национальных слоев общества, выступающих против социально-гражданской несправедливости [4, с. 183].

Но Пугачева не только боготворили, но и ненавидели, и, в конце концов, предали. Автор «Истории Пугачева» обратил внимание на то, что многие казаки лишь внешне оказывали почтение «государю Петру Федоровичу», а фактически вели себя своевольно, пытались навязать ему свое действие. Пушкин приводит слова Пугачева, сказанные им своему старому товарищу Денису Пьянову на свадьбе: «Улица моя тесна» [1, с. 36]. Метафоризм речи Пугачева, который был взят автором из диалога с Пьяновым, имел пророческий характер, который впоследствии в «Капитанской дочке» получит развитие в аллегорическом смысле притчи о вороне и соколе, которую Пугачев рассказывает Гриневу. И внутренняя борьба за власть среди людей, окружающих Пугачева, истощала его физические и душевные силы: мужицкий механизм его «царских» повелений не работает. Крах этой рисковой затеи молниеносно приближался к своему трагическому завершению. С триумфом доиграть роль царя «Петра III» Пугачеву не удалось.

Однако, как явствует из «Истории Пугачева», несмотря на заговор своих соратников, он до конца, даже перед теми, кто его предал, так и не снял своей царской маски, которая выделяла его как личность, стоящую выше толпы. Рассказ казаков об аресте Пугачева Пушкин воспроизвел в восьмой главе «Истории». Окружившие Пугачева казаки заявляли своему предводителю, что хотели явиться к властям с повинной и сдать им самого Пугачева: «Что же? Сказал Пугачев, вы хотите изменить своему государю? – Что делать! Отвечали казаки, и вдруг на него кинулись. Пугачев успел от них отбиться, они отступили на несколько шагов. «Я давно видел вашу измену», – сказал Пугачев и, подозвав своего любимца, илецкого казака Творогова, протянул ему свои руки и сказал: «Вяжи!». Творогов хотел ему окрутить локти назад. Пугачев не дался: «Разве я разбойник? – говорил он гневно» [1, с. 98]. Эта сцена описания ареста и поведения Пугачева в «Истории» Пушкина заслуживает серьезного внимания в плане раскрытия смысла философских размышлений автора: кто он есть – Пугачев? Простой разбойник или личность, вкусившая глоток человеческой свободы, в которых тема Пугачева стала центральной в авторских раздумьях о смысле и моральных законах человеческого бытия.

В оценке своего двухлетнего труда писатель указывал и на его несовершенство. Считал, что ему не удалось с необходимой полнотой осветить как отдельные события, так и понять мотив поступков Пугачева и его ближайших соратников. Многие исследователи отмечают, что этому помешала политическая цензура, засекреченность документов по делу Пугачева [6].

Но, как нам представляется, уже в «Истории Пугачева» автор проявлял интерес не столько к социальным противоречиям эпохи Екатерины II, сколько к личностному феномену, появившемуся в истории России, имя которого – Пугачев. Пушкин обратился к теме Пугачева, как мы уже упоминали выше, и как историк, и как художник. Одновременно с историческим интересом к этому имени он задумал и повесть «Капитанскую дочку».

На наш взгляд, сравнение Пугачева в «Истории Пугачевского бунта» с художественным текстом «Капитанской дочки» не в качестве дополнения новых изобразительных красок к портрету Пугачева, а как его новое прочтение, портретное «замечание» трагической судьбы исторической индивидуальной личности, что и определяет эстетическую значимость повести «Капитанская дочка».

В повествовательной структуре художественного текста «Капитанской дочки» доминирующая роль принадлежит рассказу Гринева, главному персонажу. Восстание Пугачева воспринимается глазами очевидца – Гринева. Социально-генетический «строй чувств» персонажей, как показывает Пушкин, изначально делает героев врагами. Гринёв – отпрыск дворянского рода, который с честью несет на своих плечах нравственно-психологическую наследственность отца и деда, с ужасом воспринимает социальные химеры Пугачева, выдающего себя за царя Петра III.

Рассматривая взаимоотношения героев, хотелось бы особое внимание обратить на диалог как их непосредственную обратную связь, их контакт и понимание, а не только изображение персонажей, т.е. способность слышать друг друга, хотя полного понимания и согласия между ними нет. Как отмечает исследователь, «на отношение Пугачева к Гриневу оказали влияние не столько Петрушины бесхитростные дары, сколько искренняя, нескрываемая симпатия, которой проникся Пугачев к Петруше» [7, с. 85]. И «беседа с Гриневым «глаз на глаз» не только безмерно удивила Пугачева искренностью собеседника, но и заставила самозванца уважать Петрушу» [7, с. 88].

В повести автора привлекают сугубо житейские подробности в главах, посвященных юности Петра Гринева и бытовому укладу семьи капитана Миронова, которые по сути «общности» высвечивают обыкновенную жизнь простых заурядных людей [8, с. 145]. Неслучайно Гринев сразу почувствовал в доме Мироновых родную стихию, добрые взаимоотношения и чистосердечие, любовь близких ему людей. Здесь он не ощущает расстояние между собой – подчиненным офицером и капитаном – начальником, как это было в Оренбурге, куда он приезжает по ходатайству папеньки к его военному другу. Несбыточность надежд на нормальные человеческие отношения раскроются позже, когда Гринев обратится с просьбой о помощи дочери капитана Миронова, погибшего как герой за Отечество. Как отмечает исследователь, «в литературе о «Капитанской дочке» принято сравнивать этот импровизированный военный совет у Пугачева, на котором решено было на следующий день идти к Оренбургу, с тем военным советом, который созвал оренбургский губернатор для обсуждения гриневского предложения немедленно выслать войско для освобождения жителей Белогорской крепости» [7, с. 71]. Однако при личном сочувствии к положению капитанской дочки генерал не может удовлетворить просьбу героя [2, с. 217].

Стремительность конфликта, нарастающего между ним и «военным советом» офицеров, поставит окончательную точку в его личном выборе Пугачева – человека, спасшего его любовь в лице бедной сироты, униженной Швабриным – бывшим дворянским офицером. Тем самым Пушкин прибегает к поэтическому контрасту в выявлении человеческого достоинства не дворян, а, прежде всего, простого безграмотного мужика – Пугачева – вожака крестьян, обладающего широтой человеческой души и щедростью к людям, попавшим в беду. Естественно, Пугачев, который выдает себя за царя, никому не позволяет себя унизить. Он свободолюбив, как царственная птица орёл, а потому и не «замечен» ни в каких-либо личных интересах. Ему не свойственна корысть, мелочность, он по-житейски мудр.

И в то же время сближение с Пугачевым во время бунта, просьба к Пугачеву об устройстве личной судьбы не вызывают у героя угрызений совести и не воспринимается им как нарушение гражданских законов, которые, в сущности, отчётливо не прописаны ни в его жизни, ни в жизни тех, кто является его врагами – мужики, инородцы, т.е. народ. Закон или совесть, как показывает автор «Капитанской дочки» неразделимы в представлении Гринева, и это становится основным смыслом философского пласта повести. Как отмечают И.З. Сурат и С.Г. Бочаров, здесь он «обращается не к великому государю и не к вору-разбойнику – выбор, который навязывает ему ситуация, – а человеку в Пугачеве прямо мимо обеих масок. Человек обращается к человеку. <…> В безвыходных положениях он умеет прорвать круг и обратиться к внутреннему человеку в разбойнике» [9, с. 176]. Конечно, момент трагической парадоксальности здесь присутствует: Пугачев – вожак крестьян лишает дочь родителей, по его приказу убивают капитана Миронова и Василису Егоровну, и он же, испытывая симпатию к Гриневу как к «доброму малому» спасает жизнь его невесты, потому что никто не может обижать сироту.

Автор «Капитанской дочки» перечеркнул негативную оценку Пугачева широтой его милосердия к дочери своего врага – капитана Миронова. И эта мысль подтверждается в последней сцене прощания Гринева с Пугачевым, человеком, которому он обязан ему своей жизнью и личным счастьем. Хотя эта сцена не разработана изобразительно в повести, она замечательна словесной точностью и строгостью мысли, которая передает душевную связь персонажей при всей их отличительной индивидуальности. Повествование ведется не от лица Гринева, а от некоего субъекта – издателя этих мемуарных записей. И хотя Пушкин не изображает психологическое переживание Гринёва, но это прощание с Пугачевым-человеком, изменившим его мироощущение, по-видимому, всю жизнь будет преследовать его с этим кошмарным воспоминанием.

Кроме того, Пушкин практически не описывает предсмертные переживания Пугачева. И делает он это, по-видимому, сознательно и преднамеренно. В сцене казни он прибегает к изображению человека удивительного спокойствия, через секунду лишившегося головы. Такой подход в изображении казни Пугачева путает «карточный расклад» трагической игры, разыгравшейся в русской истории XVIII века. Герой Пушкина из убийцы превращался в жертву, над которой палач занёс меч. В свою очередь, подобная ситуация не может не вызывать сочувствия к герою, объединяя его с другими «грешниками», живущими на земле, так как «один бог без грехов».

Пугачевский бунт, изображенный в «Капитанской дочке», не только обнаружил кризис духовного состояния всей России, но и предупреждал современников писателя, что «бессмысленная» и «беспощадная» жестокость и человеческое равнодушие постоянно провоцируют социально-нравственные катаклизмы, несшие новые кровавые жертвы. Интуитивно ощущая, что восстание под предводительством Пугачева – это только «предрекание» трагических историй России в дальнейшем, Пушкин в своих произведениях не только утверждал мысль, что народ должен знать свою историю, но и убеждал в необходимости прямых связей между представителями разных классов и национальностей [10, с. 148]. Загадкой такого примера и стала простота и готовность к человеческому диалогу между дворянином Гринёвым и безграмотным мужиком Емельяном Пугачевым. И в этом состояла, на наш взгляд, великая мудрость великого Пушкина.

Таким образом, что касается параллельной связи исторической работы о Пугачеве и «Капитанской дочки», а также других его произведениях, следует отметить, что Пушкин был, пожалуй, единственным из русских писателей, который обнаружил завидную источниковедческую осведомленность применительно к художественному творчеству в эстетической оценке своих персонажей.

Если судить о Пугачеве по исторической работе Пушкина «История Пугачева», то, безусловно, автор стремился создать характер, верный своей исторической эпохе. А в «Капитанской дочке» Пугачев изображается как человек, наделенный небывалой энергичностью, жизнеспособностью и способностью выражать свои мысли и чувства, в отличие от дворянских чинов, в том числе и Гринёва. Отличия ощущаются наиболее заметно при сравнении Пугачева в последние моменты его жизни с его прототипом в «Истории Пугачева», где автор стремился к жизненно-правдоподобному взгляду на поведение человека, который около двух лет держал в страхе Российскую империю, и за которым шло огромное количество людей разных народов и национальностей. А в художественном тексте «Капитанской дочки», как мы видели, автор стремился вынести оценку Пугачева за рамки повествовательного текста – в бесконечность, не ограничивая его художественную информационность окончательным приговором власти – казнью Пугачева. Таким образом, автор «Капитанской дочки», опустив художественный занавес над историческим прошлым России, оставил своих современников в «раздумье», а будет ли продолжение подобной трагедии или все-таки её можно будет избежать?

Конечно, отношение Пушкина к вопросу, восходящему к философским основам этики (кто виноват в восстании Пугачева?) не имеет упрощенного ответа и однозначного исследовательского мнения. Но автор в значительной мере, чем в предыдущих своих произведениях, философски обобщил мысль о важности места каждого человека, от которого зависит нравственный и социально-гражданский уклад русского государства.

Библиографический список

1. Пушкин А.С. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: ГИХЛ, 1959.
2. Лотман Ю.М. *Пушкин.* Санкт-Петербург, 2009.
3. Соловьев С.М. *Публичные чтения о Петре Великом.* Москва, 1984.
4. Оксман Ю.Г. Пушкин в работе над романом «Капитанская дочка». *Пушкин А.С. Капитанская дочка.* Ленинград, 1984.
5. Гей Н.К. *Пушкин-прозаик. Жизнь – Творчество – Произведение.* Москва, 2008.
6. Овчинников Р.В. *Пушкин в работе над архивными документами («История Пугачева»).* Ленинград, 1969.
7. Красухин Г.Г. *Путеводитель по роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка»:* учебное пособие. Москва, 2006.
8. Хализев В.Е. О типологии персонажей в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина. *Концепция и смысл.* 1996: 140 – 154.
9. Сурат И.З., Бочаров С.Г. *Пушкин. Краткий очерк жизнь и творчество.* Москва, 2002.
10. Петрунина Н.Н. От «Арапа Петра Великого» к «Капитанской дочке». *Пушкин. Исследования и материалы.* Ленинград, 1983; Т.11*:* 140.
11. Хализев В.Е. *Теория литературы.* Москва, 2009.

References

1. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: GIHL, 1959.
2. Lotman Yu.M. *Pushkin.* Sankt-Peterburg, 2009.
3. Solov'ev S.M. *Publichnye chteniya o Petre Velikom.* Moskva, 1984.
4. Oksman Yu.G. Pushkin v rabote nad romanom «Kapitanskaya dochka». *Pushkin A.S. Kapitanskaya dochka.* Lenigrad, 1984.
5. Gej N.K. *Pushkin-prozaik. Zhizn' – Tvorchestvo – Proizvedenie.* Moskva, 2008.
6. Ovchinnikov R.V. *Pushkin v rabote nad arhivnymi dokumentami («Istoriya Pugacheva»).* Leningrad, 1969.
7. Krasuhin G.G. *Putevoditel' po romanu A.S. Pushkina «Kapitanskaya dochka»:* uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
8. Halizev V.E. O tipologii personazhej v «Kapitanskoj dochke» A.S. Pushkina. *Koncepciya i smysl.* 1996: 140 – 154.
9. Surat I.Z., Bocharov S.G. *Pushkin. Kratkij ocherk zhizn' i tvorchestvo.* Moskva, 2002.
10. Petrunina N.N. Ot «Arapa Petra Velikogo» k «Kapitanskoj dochke». *Pushkin. Issledovaniya i materialy.* Leningrad, 1983; T.11*:* 140.
11. Halizev V.E. *Teoriya literatury.* Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-494-496

***Kerimov K.R.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia),*
E-mail: kerimk@mail.ru
***Sovzihanova E.M.**, MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia),*
E-mail: eminasovzihanova@yandex.ru

ON THE COMPARATIVE STUDY OF SENTENTIAL AND CONSTITUENT NEGATION IN THE LESGHIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article discusses similarities and differences in the construction of sentential and constituent negation sentences between Lezghin and Russian. To distinguish between these types of negation, it is important to understand the differences between the Russian and Lezghin languages in the construction of negative forms of verbs in general. In Lezghin, they are formed with the help of affixes: finite forms are formed with the help of their own postfixes, and non-finite forms are formed with the help of other prefixes. The finite negative forms in most of the cases coincide with the phrasal negations, and therefore with the sentential negation, and the non-finite negative forms coincide both with the negation in words and the constituent negation. In Russian, both phrasal negation and negation in words are generally constructed by means of the particle *не* (not). Accordingly, the Russian language does not have its own specific formal means of constructing sentential and constituent negations. Such language disorder tendencies are equally possible in both of the languages under study.

Key words: **sentential negation, constituent negation, phrasal negation and negation in words, Lezghin language, Russian language.**

***К.Р. Керимов**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kerimk@mail.ru*
***Э.М. Совзиханова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: eminasovzihanova@yandex.ru

К СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО ОТРИЦАНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье обсуждаются сходства и различия в построении общеотрицательных и частноотрицательных предложений между лезгинским и русским языками. Для разграничения этих типов отрицания полезно осмысление различий между русским и лезгинским языками в построении отрицательных форм глаголов в целом. В лезгинском они строятся при помощи аффиксов: финитные – при помощи своих, постфиксальных, а нефинитные – при помощи других, префиксальных. В свою очередь, финитные отрицательные формы в общем случае совпадают с фразовым, а значит, и с общим отрицанием, а нефинитные – с присловным и, следовательно, с частным отрицанием. В русском языке и фразовое, и присловное отрицания строятся в общем случае при помощи одного и того же средства – частицы *не*. Соответственно, своих специфических формальных средств построения общего и частного отрицания в русском языке нет. Нарушения таких тенденций одинаково возможны в обоих обсуждаемых языках.

Ключевые слова: **общее отрицание, частное отрицание, фразовое и присловное отрицание, лезгинский язык, русский язык**.

Лезгинский и русский языки интенсивно контактируют во всех сферах общения. В решении лингво-дидактических задач обучения русскому языку лезгин важную роль играет сопоставительное (контрастивное) исследование грамматических явлений русского и лезгинского языков. В последние годы проводились контрастивные исследования ряда категорий (аспектуальных, модальных, таксисных и др.), но не были предметом сопоставления конструкции отрицательных высказываний, имеющих в обсуждаемых языках существенные расхождения, которые могут стать причиной речевых ошибок. Таких ошибок можно избежать, если осмыслить сходства и различия в построении отрицательных предложений в контактирующих языках. Проводилось сопоставительное описание отрицания в лезгинском и английском языках [1], но для практики школьного и вузовского обучения лезгин важнее контактирование лезгинского языка с русским. Актуальность обсуждаемой темы обусловлена этими обстоятельствами. Типология отрицания в русском языке многопланова [2, с. 402 – 419 и др.], в предлагаемой статье обсуждаются традиционно выделяемые конструкции общего и частного отрицания.

Отрицание относится к семантически неразложимым смысловым категориям, представленным во всех языках. В.А. Плунгян включает отрицание в «Универсальный грамматический набор» [3, с. 94 – 100]. Оно выражает, что связь, устанавливаемая между компонентами педложения, на самом деле отсутствует, т.е. соответствующее утвердительное высказывание отвергается как ложное [4, с. 354]. В отрицательном высказывании всегда отрицается какое-либо утверждение. Отрицаемое утверждение входит в сферу действия отрицания. Отрицание может распространяться на всё предложение (*Он не пришел на работу*) или только на его часть (*Дети не спят из-за шума*, где обстоятельство причины *из-за шума* не отрицается, т.е. не входит в сферу отрицания). Предложение, которое целиком составляет сферу действия отрицания, называется семантически общеотрицательным; предложение с отрицанием лишь одного из семантических компонентов называется частноотрицательным.

Понятия общего и частного отрицания часто совпадают с понятиями фразового (выраженного при сказуемом) и присловного (не при сказуемом) отрицания. Однако возможно и обратное соотношение: в предложении *Немногие досидели до конца* присловное отрицание является полным (= *Неверно, что многие досидели до конца*), а в предложении *Мы с вами долго не увидимся* фразовое отрицание является неполным (= *В течение долгого времени наша встреча не будет иметь места*). Это обстоятельство требует особого внимания при анализе общего и частного отрицания в лезгинском языке, где существует закрепление определённых средств выражения отрицания за его тем или иным видом. В русском языке частица *не* образует как фразовое (*Он* ***не пришёл***), так и присловное (*Он пришёл* ***не поздно***) отрицание. В лезгинском языке аффикс *-ч* образует отрицательные формы только сказуемого, т.е. фразовое отрицание. Но это не означает, что предложение с таким сказуемым всегда является общеотрицательным. Например, в высказывании *Ам гедж атанач* – ‘Он не поздно пришёл’ отрицание фразовое (при сказуемом *атанач* – ‘не пришёл’), но частное (отрицается компонент *поздно*, но не факт *пришёл*).

Некоторые характеристики общего и частного отрицания лезгинского языка выявляются в работе Э.М. Шейхова [5, с. 155 – 158]. Автор находит, что между лезгинским и русским языками больше различий наблюдается в построении частноотрицательных предложений. В русском языке в таких предложениях отрицательная частица занимает позицию перед отрицаемым компонентом предложения, ср.: ***Не в первый раз*** *мне приходилось наблюдать за ними...* (И. Т.); *Он говорил, что у одной этой загородки погибло* ***не менее двух тысяч человек*** (Л. А.). В лезгинском языке, по мнению автора, таких конструкций нет. Здесь возможно лишь построение частноотрицательных предложений с противопоставлением, с повтором положительной формы глагола при противопоставляемом слове, ср.: *Им* ***накъв туш****, къизил я* (А. Исм.). – ‘Это **не земля**, а золото’. Такие предложения соотносятся Э.М. Шейховым с русскими высказываниями типа *Она* ***не другие вещи****, а конфеты любила*.

На наш взгляд, конструкции, о которых пишет Э.М. Шейхов, являются лишь одной из разновидностей частноотрицательных предложений лезгинского языка. Причём эти конструкции не обязательно требуют, чтобы в них присутствовало противопоставление. Например, с отрицанием *туш* – ‘не является *кем-чем-л.*’ можно строить высказывания с частным отрицанием и без противопоставления: ***За туш*** *ваз эверайди.* – ‘**Не я** тебя приглашал’; *Вуна гъайи к1арацар* ***бегьембур туш*** – ‘Тобой привезённые дрова нехорошие (**подходящие не есть**)’; ***Сад лагьай сефер туш*** *заз ам аквазвайди.* – ‘**Не в первый раз** я его вижу’ и др.

В лезгинском языке, как и в русском, обще- и частноотрицательные предложения одинаково продуктивны. Однако в лезгинском языке наблюдается определённая спецификация формальных способов построения этих разновидностей отрицательного предложения, в то время как в русском языке оба вида отрицательного предложения строятся одинаково – при помощи отрицательной частицы *не*. Ср.: *Он сегодня* ***не пришёл*** – общеотрицательное предложение, *Сегодня* ***не он*** *пришёл* – частноотрицательное предложение.

В лезгинском языке в общем случае общеотрицательные предложения имеют в роли сказуемого отрицательные формы изъявительного и побудительного наклонений глагола. А частное отрицание выражается, помимо рассмотренных выше случаев, отрицательными нефинитными формами глагола. Т.е. общее и частное отрицание обычно разграничены в лезгинском языке морфологически: общеотрицательные предложения строятся с помощью суффикса *-ч, -чир* или отрицательной связки *туш, тушир* (финитные формы индикатива), префикса *ми-* или суффикса *-мир* (запретительные формы побудительного наклонения); частное отрицание выражается при помощи префикса *т-,* суффиксального *-ч-* (нефинитные формы глагола). Примеры:

(1) Вучиз дидедиз ***куьч жез к1анзавач?*** (Н. А.). – ‘Почему мать **не хочет переезжать**?’

(2) Им завай ***эхиз жедай кар туш*** (А. Исм.). – ‘Этого я **терпеть не буду** (досл.: Это мною **терпеть возможное дело не есть**)’;

(3) Шегьердин къерехдив ***йиф мийир*** (Л. Х. М.). – ‘Около города **не ночуй**’;

(4) Заз са кепекни ***герек туш*** (А. А.). – ‘Мне ни копейки **не нужно**’;

(5) Сад лагъайди, за ***са зат1ни авунач*** (К. А.). – ‘Во-первых, я **ничего не сделал**’;

(6) Ви рик1ивай садазни чимивал ***гуз хъжезмач*** (А. Исм.) ‘Твое сердце никому **уже тепла дать не может**’;

(7) Чаз я куьн, я куъ савкъатар ***герек туш*** (Н. А.). – ‘Нам ни вы, ни ваши гостинцы **не нужны**’;

(8) Рагъ ак1ана хейлин вахт тир, вацран ишигъни ***авачир*** (А. М.). – ‘Уже было много времени, как зашло солнце, лунного света тоже **не было** (досл.: Солнце зашло много времени было, лунного света тоже **не было**). Здесь во второй части сложного предложения представлено общее отрицание;

(9) Юлдаш чи к1вализ ***татана*** (< *та-атана* ‘не-придя’) *хъфена* (С.). – ‘Друг, **не побывав** у нас, уехал (досл.: Друг наш, в дом **не зайдя,** уехал)’. Здесь – частное отрицание, выраженное отрицательной нефинитной формой;

(10) Къурбаназ мад и касдив маса яракь ***гвачирди*** (< *гва-чир-ди* ‘имел при себе + не + то’) *чир хьана, ада автоматдай ара гуз-гуз са шумуд патрон яна...* (К. М.). – ‘Курбан понял, что у этого человека другого оружия нет, он из автомата с перерывами несколько выстрелов сделал (досл.: Курбану у этого человека больше другого оружия **не имелось, то** известно стало…)’. В этом предложении представлено частное (в то же время и присловное) отрицание, выраженное отрицательной нефинитной формой глагола;

(11) Т1уьрбур къарагъна, ***туьт1уьрбур*** (< *туь-т1уьрбур* ‘не-евшие’) *ацукьна* (С.). – ‘Поевшие встали, **не евшие** сели (досл.: Поевшие, те встали, **не евшие – те** сели)’. Частное отрицание выражено отрицательной нефинитной (причастной) формой;

(12) Са къаридивай авур ч1иргъин ***кас галачиз*** (< *гала-ч-из* ‘не имея с собой *кого-л.*’ < *галаз* ‘имея с собой’) *т1уьн хьана кьван* (С. С.). – ‘Случилось так, что одна старушка съела невзначай весь приготовленный обед (досл.: Одна старушка приготовленный обед человека, **с собой не имея,** съела случилось, однако)’. Частное отрицание выражено отрицательной деепричастной формой;

(13) Вил ахъайна аквада ваз: чуьллера, гьуьлел, гьавада азад элди, ***дат1уз*** (< *да-ат1уз* ‘не-вырезая’) ***ара****, к1валахзава* (Г. М.). – ‘Открыв глаза, увидишь ты: свободный народ трудится **непрерывно** на полях, в море, в небесах (досл.: Глаза открыв, увидишь ты: на полях, в море, в небе вольный народ, **не вырезая промежутка**, трудится)’. Частное отрицание выражено отрицательной деепричастной формой;

(14) Адаз тадаракар вахтунда ***агакь тавуникай*** (< *та-авуникай* ‘не-делания-от’) *кич1езвай* (З. Э.). – ‘Он боялся, что оборудование вовремя **не прибудет** (досл.: Он оборудование вовремя **прибытие не сделается – того** боялся)’. В русском переводе мы имеем сложное предложение, в лезгинском языке эта ситуация передаётся простым предложением. Частное отрицание выражено нефинитной отрицательной субстантивной формой глагола в исходном падеже;

(15) Эхир адаз вич герек тир патах ***фин тийизвайди*** *акуна* (З.Э.). – ‘Наконец он увидел, что **не в ту сторону едет** (досл.: Наконец он сам в нужную сторону **не едет – то** увидел)’. В лезгинском языке эта ситуация передаётся простым предложением с нефинитной отрицательной глагольной формой. В данном случае также имеем частное отрицание;

(16) Вун ***татуникди*** *зи кар ч1ур хьана* (С.). – ‘Из-за того, что ты не пришёл, всё провалилось (досл.: Твоим **неприходом** моё дело разладилось)’. Здесь также представлено частное отрицание, выраженное отрицательной падежной формой отглагольного имени – масдара.

В примерах (1) – (8) представлены разные варианты общего отрицания, являющегося одновременно и фразовым, т.е. относящимся к предикативному центру предложения. Примеры (9) – (16) представляют собой различные варианты частного отрицания при компонентах, выражающих субъект (11), прямой (10), (15) или косвенный (14) объект, различные обстоятельства, но не основной предикат. Все эти компоненты предложений выражены разными нефинитными формами глаголов (субстантивными, деепричастными, причастными).

По типологии В.Г. Гака [6, с. 202 – 203], русский язык относится к языкам одного или двух отрицаний. (Ср., например, англ.: ***Nobody*** *has come* ‘**Никто не пришёл**’; может восприниматься дословно как ‘***Никто** пришёл’, т.к. носители русского языка используют в таких высказываниях два отрицания, как в переводе примера). Лезгинский язык тоже является языком одного или двух отрицаний. Носителями русского и лезгинского языков такие английские предложения могут восприниматься как частноотрицательные, т.к. *I see* ***nobody*** ‘Я **не вижу никого’** дословно переводится как ‘*Я вижу **никого**’. Но такие высказывания в английском языке общеотрицательные. Для носителя языка двух отрицаний они похожи на частноотрицательные предложения, поскольку содержат одно отрицание и то –

не при предикате. В лезгинском языке в этом отношении отрицание похоже на русское, в предложении может быть два и более слов, выражающих отрицание. Ср. примеры и их переводы на лезгинский и русский языки:

(17) I ***haven't seen*** *anybody anywhere*. – 'Заз **санани касни акунач**'. – 'Я **нигде никого не видела**';

(18) She ***didn't say*** *anything to anybody*. – 'Ада **са зат1ни садазни лагьанач**'. – 'Она **ничего никому не сказала**'.

В обоих примерах в английском языке имеем одно отрицание при вспомогательном глаголе в сказуемом, в лезгинском и русском языках в каждом случае имеем по три отрицания. Эти предложения общеотрицательные.

В формальном плане общее и частное отрицание в русском языке может различать позиция частицы *не*: она находится перед отрицаемым компонентом высказывания, а не в сказуемом, как при общем отрицании. В лезгинском языке такого распределения не наблюдается, сравним лезгинские высказывания [7] и их русские соответствия:

(19) Чаз ингилис ч1алан тарсар ***гьар къуз авач.*** – 'У нас английский язык **не каждый день** (а через день, может)';

(20) Ада ингилис ***ч1ал чирзавач*** (*маса ч1ал чирзава*). – 'Он **учит не английский язык** (другой язык учит)';

(21) Ада ингилис ч1ал ***школада чирзавач*** (*маса чкада чирзава*). – 'Он английский язык **не в школе изучает** (в другом месте)'.

В лезгинских предложениях представлено фразовое (при сказуемом), но частное отрицание. Частный характер отрицания здесь зависит от контекста. А в русском языке на частный характер отрицания указывает частица *не*, которая находится не при сказуемом, а при отрицаемом компоненте. В лезгинском языке возможно оформление тех же ситуаций и с использованием отрицания при отрицаемом компоненте: *Чаз ингилис ч1алан тарсар* ***гьар къуз туш*** *авайди* (досл.: У нас уроки английского языка **каждый день не есть** имеющиеся); *Ада ингилис* ***ч1ал туш*** *чирзавайди* (досл.: Им английский **язык не есть** изучаемый); *Ада ингилис ч1ал* ***школада туш*** *чирзавайди* (досл.: Он английский язык **в школе не есть** изучает). В этом случае частный характер отрицания зависит не от контекста, а от отрицательного глагола-связки *туш* – 'не есть, не является *кемчем-л., каким-л.*', который ставится непосредственно после отрицаемого компонента предложения.

Библиографический список

1. Алигусейнова Ф.Ш. *Типология отрицания в лезгинском и английском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
2. Габучан К.В. Отрицание в структуре простого предложения и при его распространении. *Русская грамматика. Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. II: 402 – 419.
3. Плунгян В.А. *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. Москва, РГГУ, 2011: 94 – 100.
4. *Лингвистический энциклопедичесский словарь*. Москва, 1990: 354 – 355.
5. Шейхов Э.М. *Сопоставительная грамматика лезгинского и русского языков. Морфология. Синтаксис*. Москва, 2004.
6. Гак В.Г. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Москва, 1989: 202 – 203.
7. Гайдаров Р.И., Алипулатов М.А. *Учебник лезгинского языка для педучилищ*. Махачкала, 1965.

References

1. Aligusejnova F.Sh. *Tipologiya otricaniya v lezginskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.
2. Gabuchan K.V. Otricanie v strukture prostogo predlozheniya i pri ego rasprostranenii. *Russkaya grammatika. Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. II: 402 – 419.
3. Plungyan V.A. *Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira*. Moskva, RGGU, 2011: 94 – 100.
4. *Lingvisticheskij `enciklopedichesskij slovar'*. Moskva, 1990: 354 – 355.
5. Shejhov `E.M. *Sopostavitel'naya grammatika lezginskogo i russkogo yazykov. Morfologiya. Sintaksis*. Moskva, 2004.
6. Gak V.G. *Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov*. Moskva, 1989: 202 – 203.
7. Gajdarov R.I., Alipulatov M.A. *Uchebnik lezginskogo yazyka dlya peduchilisch*. Mahachkala, 1965.

Статья поступила в редакцию 14.03.21

УДК 81+659.123.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-496-499

Krylova N.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: krylova.tasha@mail.ru*
Nikuradze O., *student, State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: olyanikuradze@gmail.com*

LINGUISTIC ASPECTS OF GENDER REPRESENTATION IN PRINT ADVERTISING. The study aims to describe the linguistic features of the representation of gender stereotypes in advertising texts in periodicals, considering several basic thematic categories. The category of time, which represents itself in the stereotypical qualities of emotionality and impulsivity in texts addressed to women, is based on the desire for immediate results. For men, the most important element is the novelty of the product and dynamism. The category of the external image is most relevant among the female segment of the audience, however, there is a direct connection between the categories of the external and internal image in all advertising texts. The category of social status in advertising texts focuses on the desire for public recognition, so the recipients of the texts are primarily men. The methods of descriptive, classification and discursive analysis are used in the study. Characteristic language patterns that form stereotypes about masculinity and femininity in the public consciousness are identified in the research.

Key words: **advertising texts, gender representation, language features, subject categories.**

Н.Ф. Крылова, *канд. филол. наук, доц., Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: krylova.tasha@mail.ru*
О. Никурадзе, *студент, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: olyanikuradze@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРА В ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЕ

Целью работы является описание лингвистических особенностей репрезентации гендерных стереотипов рекламных текстов в периодических печатных изданиях. Авторами рассмотрен ряд базовых тематических категорий текстов рекламы. Категория времени, проявляющаяся в стереотипных качествах эмоциональности и импульсивности в текстах, адресованных женщинам, базируется на стремлении к немедленному результату и наименьшим затратам времени. Для мужчин наиболее важным оказывается элемент новизны товара, динамизма, поэтому доступным является пространство, находящееся за рамками настоящего времени. Категория внешнего образа наиболее актуальна среди женского сегмента аудитории, однако во всех рекламных текстах наблюдается прямая связь между категориями внешнего и внутреннего образа. Категория социального статуса в текстах рекламы ориентирована на стремление к общественному признанию, поэтому адресатами текстов являются, прежде всего, мужчины. При проведении исследования применен описательный, классификационный и дискурсивный анализ. В ходе работы были выявлены характерные языковые паттерны, формирующие в общественном сознании стереотипы о маскулинности и женственности.

Ключевые слова: **рекламные тексты, гендерная репрезентация, языковые особенности, тематические категории.**

Реклама в современных условиях свободного выбора товаров и услуг информирует потребителей не только о практически полезных качествах продуктов, но и об одобряемых в обществе моделях поведения, моральных принципах. Рекламный текст, более широко – рекламный дискурс, имеет несколько целей: создает определенные стереотипы поведения, закрепляет ценностные ориентиры (воздействующая цель); содействует коммуникационным связям, формирует общественное сознание (социальная цель); распространяет информацию о товаре или услуге (информационная цель); стимулирует распространение товара и услуги (экономическая цель) [1, с. 13]. Кроме того, в процессе социальной коммуникации реклама способствует позиционированию индивида в обществе и участвует в формировании и корректировке гендерных стереотипов, которые «помогают более точно определить целевую аудиторию и, продвигая продукт/услугу, быстро достигать цели» [2, с. 113].

Реклама является одним из факторов формирования гендерного поведения в обществе, так как она транслирует образы, которые влияют на процесс социализации отдельных индивидов, а, следовательно, формирует сознание и мировоззрение представителей социума, задает стандарты жизни, формирует общественное мнение, а также участвует в формировании оценочной деятельности. Другими словами, реклама является одним из средств конструирования реальности. Посредством образов, транслируемых в рекламе, люди узнают дефиницию образов «настоящих» женщин и мужчин.

Реклама является одним из основных инструментов репрезентации. Посредством рекламы человек получает представление об определенных паттернах поведения и обобщенных образах отдельно взятых социальных групп. О.Б. Максимова характеризует рекламу как средство снабжения индивида информацией о принятых в конкретном обществе паттернах поведения, нормах и образах. В ходе рекламной коммуникации в основном сохраняются и поддерживаются символические репрезентации феминности и маскулинности, которые свойственны данной культуре [3].

При создании рекламных текстов большое внимание уделяется гендерным ролям, которые лежат в основе гендерных стереотипов. В связи с этим рекламные тексты представляют достаточно большой интерес для лингвистической науки с позиции современной репрезентации образов мужчины и женщины.

Нами были проанализированы более двухсот рекламных текстов и их гендерных особенностей в изданиях печатного и электронного формата распространённых на территории России журналов (сентябрь – октябрь 2020 года): «Men's Health», «Maxim», «Esquire», «Популярная механика», «Sports Illustrated», ««Glamour», «Elle», «Elle Girl», «Лиза», «Cosmopolitan», «Marie Clare».

Гендерно-направленные издания содержат дискурс, центральной проблемой которого являются вопросы гендерных ролей в обществе, приемлемость того или иного образа жизни для человека, принадлежащего к определенному гендеру/социальному статусу. Одним из неоспоримых условий успеха любого журнала является соответствие публикуемого контента и транслируемых смыслов/образов представлениям о маскулинности и женственности читательской аудитории.

В ходе проделанной работы мы остановились на некоторых характерных языковых паттернах, формирующих в общественном сознании стереотипы о маскулинности и женственности. Были выделены три основные тематические **категории**: времени (отношение к временным промежуткам), внешнего образа (восприятие внешности), социального статуса (место и роль в обществе). Данные категории также являются базисом в процессе формирования личностной культуры и реализации личности в обществе.

Категория времени (восприятие временных промежутков)

Восприятие времени и связанных с ним понятий играет большую роль в формировании общественного сознания. Поэтому в рекламе, направленной на женскую аудиторию, часто встречаются обращения к временным промежуткам. В соответствии со сложившимся стереотипом женщине свойственны импульсивность и эмоциональность, которые выражаются при помощи таких лексем, как *«мгновенно», «интенсивно», «немедленно»: «Мгновенный* результат за одно применение*», «Мгновенно* свежая и сияющая кожа*», «Мгновенная* перезагрузка кожи *всего за одну ночь», «Немедленное* подтягивающее действие…видимый эффект *всего за несколько минут», «*…Сокращение морщин *всего за 1 неделю», «Интенсивно* преображённая кожа*», «интенсивное* покрытие*»*. Необходимо отметить, что обращение к коротким временным промежуткам (*мгновение*, *одно применение*, *одна неделя, «*восстановление *за 3 минуты»* и т.д.) встречается как в «женской», так и в «мужской» рекламе. При этом подчеркнем, что обозначение более длительных временных промежутков функционально целесообразно лишь тогда, когда обозначается, например, долгий научный или технологический пути нового продукта к потребителю, что должно вызвать доверие адресата рекламного текста к рекламируемому объекту. Важно отметить, что сильным влиянием на женскую эмоциональность обладают заимствованные приставки *экстра-, сверх-, ультра-*. Например, *«экстра*молодость*», «сверхсильная* фиксация*», «ультра-*объём *за один взмах* щёточкой*», «ультра*стойкая увлажняющая помада*»* и т.д. Чаще других используется элемент *ультра*. Согласно Большому энциклопедическому словарю, приставка *ультра-* имеет значение «находящийся за пределами, крайний по качественным и количественным признакам» [4]. Так как все вышеперечисленные префиксы находятся в одном ряду синонимов, можно сделать вывод, что они используются для отражения крайне ускоренного, усиленного действия товара или услуги. Сообщения, направленные на женскую аудиторию, зачастую базируются на стремлении к немедленному результату и предполагают наименьшие затраты времени.

В рамках категории «время» также распространено использование различных метафорических выражений и игры слов: *«Управляй временем», «Останови время!», «Обрети власть над временем»* и т.д. Посредством глаголов повелительного наклонения наряду с использованием простых восклицательных предложений выражается прямой призыв к действию или приказ. Данные формулировки обусловлены стереотипом о том, что женщины уделяют большое внимание категории времени. Можно сделать вывод, что в стереотипном видении женщина отличается стремлением подчинить время. Женщина-стереотип готова на всё в стремлении умолить влияние времени.

В рекламе, адресатом которой является мужчина, с наибольшей частотой встречается характеристика новизны. Так, лексемы *«новинка», «инновация», «новый»* и *«инновационный»* применяются почти в половине рекламных текстов для мужской аудитории: «*Инновация* в мире средств для бритья», «Почувствуй *новый* аромат для мужчин», «Самый *инновационный* автомобиль в своём классе», «*Новое* измерение кофе, *инновация* для больших чашек». *Новый* – значит., созданный впервые или возникший недавно, взамен существующего. Отметим, что в изданиях за октябрь 2020 года данные лексемы часто заменяются словами, которые также отражают новизну и имеют более экспрессивную окраску, например, *«усовершенствованный», «усиленный», «улучшенный»*: «*Улучшенная* формула для мужского здоровья», «*Усиленная* формула витаминов и Омега 3-6-9», «*Усовершенствованный* экран с дополнительным дисплеем» и т.д. Слово «*усовершенствованный»* имеет значение «отличающийся высокой степенью совершенства» [4], что подтверждает его более сильную эмоционально-экспрессивную стилистическую окраску. Акцент на характеристику новизны в рекламных текстах для мужчин можно трактовать двумя способами: во-первых, как признак мужского непостоянства, во-вторых, как безостановочное стремление мужчины к совершенству. Важно отметить, что философская тема недостижимого идеала красной нитью проходит через все тематические категории данного исследования. Сообщения для мужской аудитории отличаются динамичностью, выраженной использованием несовершенных форм деепричастий. Чаще всего встречаются рекламные тексты со словосочетаниями *«превосходя ожидания», «двигаясь вперёд»*. Также посредством метафор *«опередить время», «обогнать мгновение»* выражается направленность в будущее. Таким образом, мужчина-стереотип просчитывает ситуацию наперёд, время становится для него препятствующим обстоятельством.

Категория «время» является основополагающей в формировании гендерных стереотипов, так как создаёт в сознании аудитории представления об эмоционально-психической стороне личности и охватывает наибольший процент рекламных текстов. Как было отмечено, внимание в основном акцентируется на женских стереотипах эмоциональности и импульсивности и на мужских стереотипах решимости и стремлении в будущее. Если женщине рекламные тексты предлагают поддерживать комфорт обыденного пространства, то для мужчины оказывается доступным пространство нереальное, находящееся за рамками настоящего времени. Однако использование различных временных промежутков и метафорических выражений в рекламных текстах является психологическим стимулом к совершению покупки для аудитории обоих полов.

Категория «внешний образ» (восприятие внешности)

В настоящее время внешность стала способом самореализации и самоактуализации (процессе полного раскрытия личностного потенциала человека, заложенного в нём природой). Несмотря на то, что общепринятые стандартны, характеризующие внешность, за прошедшее столетие претерпели значительные изменения, понятие *красота* в общественном сознании всё ещё в первую очередь соотносится с женщиной. Цветкова О.Л. отмечает, что «семантическое ядро «женских» рекламных слоганов составляют такие слова, как «красота», «очарование», «молодость», «нежность, «слабость» и пр.» [5, с. 41]. По данным Ассоциативного словаря русского языка слова «*красивая» (66 – количество индивидуальных реакций на слово-стимул)* и *«красота» (10)* являются одними из самых распространённых реакций на слово-стимул *«женщина»*. Исследуя рекламу косметических средств, Солопенко А.В. приводит следующие характеристики женского образа: «1) хранительница домашнего очага, жена, нежная, верная; 2) слабая, беззащитная; 3) эмоциональная, чувственная; 4) предприимчивая; лидер, а не ведомая; 5) активная, энергичная» [6, с. 159].

Обращения к категории внешнего образа встречаются в качестве стимулирующего фактора в более чем половине исследуемых нами рекламных текстов для женской аудитории.

В ходе исследования нами был выявлен ряд эпитетов, которые зачастую используются для описания основных черт женского внешнего образа. Например, в словосочетаниях с лексемой «волосы» встречаются такие качественные прилагательные, как «длинные», «блестящие», «сильные», «густые» и однокоренные к ним существительные «длина», «блеск», «сила» и «густота» соответственно: «*Длинные волос*ы – твоя мечта? Сохрани последние три сантиметра», «*Длина* мечты», «Укрепление по всей *длине*», «С нашим шампунем твои волосы безупречно *длинные – забудь* о ножницах», «Теперь ваши волосы и объёмные, и *сильные*», «…подарит вашим волосам *блеск*», «*сильные*, *густые* и *блестящие* волосы – это просто», «волосы заметно *гуще* после первого применения», «твои волосы – твоя *сила*», «Найди свой путь к *сильным* волосам». В изданиях 2020 года также часто прослеживается использование различных форм более экспрессивно окрашенного прилагательного «*роскошный*», имеющего значение «изобильный, пышный, очень хороший»: «Волосы ещё более *роскошные*», «Твои волосы всегда должны быть *роскошными*», «Первый шампунь для создания *роскошной* массы волос», «*Роскошные* локоны теперь быстро, просто и доступно», «*роскошный* цвет» и т.д. Стереотипное телосложение задаётся более абстрактно посредством использования элементов эмоционально-оценочной лексики «идеальное», «изящное»: «*идеальный* изгиб», «*идеальный* силуэт», «Витамины – это *изящная* фигура» и т.д. При помощи перечисленных ранее средств лексического выражения создаётся стандартизированный образ женской внешности, к которому реклама призывает стремиться. Лексемы «молодость», «упругость», «сияние» и родственные имена прилагательные и глаголы присутствуют в половине рекламного материала как превалирующие признаки стереотипной внешности

женщины. Наглядными примерами их использования являются: «Кожа бархатная и *упругая* – она *сияла* изнутри», *«Сияющая молодая кожа* вокруг глаз», *«…упругость без морщин* – то, что нужно моей коже», «экстра *молодость», «Искусство возрождения молодости»*, «космическое *сияние*», «*Сияющая и упругая* кожа без инъекций – теперь это возможно», «концентрат *молодости* кожи», «кожа заметно более *упругая за одно применение*», «эликсир *молодости* кожи». Примечательно, что в Ассоциативном словаре русского языка слово *«молодость»* в одиннадцати случаях является реакцией на стимулирующее слово *«женщина»* [7]. В приведённых примерах также заметна корреляция с короткими временными промежутками, отмеченными ранее. Таким образом, категория внешности и её стимулирующая функция в рекламных текстах тесно связаны с категорией времени в процессе формирования гендерных стереотипов о женщине. Отмечается стереотипная направленность женщин на постоянное совершенствование и поддержание внешнего образа, который соответствует принятым в обществе стандартом женской красоты.

В рекламных текстах для мужской аудитории значимость категории внешности редко используется в качестве стимулирующего фактора. Это обусловливается тем, что сегмент косметической продукции для мужчин достаточно мал и не пользуется большой популярностью на российском рынке. На данный момент среди граждан России распространённым является мнение, что внимание к внешности противоположно базовым принципам маскулинности. У большинства российских мужчин уход за внешностью ограничивается ежедневными гигиеническими процедурами. В ходе проведённого исследования обращения к категории внешнего образа мы встретили лишь в единичных рекламных текстах, направленных на мужскую аудиторию: «импровизация на *свежую* голову», «шампунь дарит 100% *свежесть*», «пусть вечер не кончается, а утро будет *свежим*», «*супер*свежий дезодорант», «подарит надёжную *свежесть* с утра и до вечера», «Гель для области вокруг глаз – снятие усталости и *свежесть*» и т.д. В данном материале можно выделить использование лексемы «свежесть» в значениях «а) ощущение бодрости, жизнерадостности, б) здоровый, цветущий вид» [4] и однокоренных к ней имён прилагательных. Интересно, что «свежесть» внешнего образа представляется потребителям рекламируемой продукции как главный критерий мужской привлекательности. Во всех рекламных текстах транслируется стереотип о том, что внешний образ мужчины должен излучать свежесть даже в ситуации, когда внутренний образ не соответствует данной характеристике.

Таким образом, категория внешнего образа (внешности) наиболее актуальна среди женского сегмента аудитории печатных и электронных журналов и газет и, как следствие, в большей степени влияет на формирование гендерных стереотипов о женщинах. Однако сходство рекламы косметической продукции для женщин и для мужчин заключается в том, что она устанавливает прямую связь между категориями внешнего и внутреннего образа в процессе гендерной репрезентации. Внешний образ становится отражением образа внутреннего, неким средством самовыражения и позиционирования индивида в обществе.

Категория «социальный статус» (место и роль в обществе)

Проблема позиционирования индивида в обществе не теряет своей актуальности на протяжении всего существования человечества. Однако социально-экономическое положение страны и моральные ценности молодёжи в последние десятилетия претерпели значительные изменения, что не только повлияло на усложнение и так достаточно сложных социальных отношений и связей, но и привело к трансформации гендерных стереотипов о месте мужчины и женщины в обществе. Так, социальный статус в значении «места или позиции индивида относительно других людей в иерархически организованной общественной структуре» теряет свою значимость. В настоящее время наибольшую ценность приобретают такие характеристики, как успех, самореализация, рост и развитие личности человека, актуализация природных качеств индивида.

Основу рекламы в печатных СМИ составляют тексты, ориентированные на стремление к победе и общественному признанию, адресатами которых являются, прежде всего, мужчины. Во многом это связано с присваиванием образу мужчины агрессивности, стремления к первенству и постоянной конкуренции. По мнению исследователей, рекламные тексты, адресованные мужской аудитории, «апеллируют к рациональности и маскулинности. Мужской образ транслируется через призму лидерства, успешности и самореализации» [5, с. 41].

Рассмотренные нами рекламные тексты тематической категории «социальный статус» часто транслируют стереотип о том, что мужчина стремится во всём быть лучшим, самым успешным. Этот стереотип прослеживается в более 70% рекламных текстов. Ярким примерами служат «*Рекордсмен* увлажнения», «Быть *лучше* каждый день», «*Лучший* среди автомобилей своего класса», «Стань *чемпионом* с Nivea Men», «Head and Shoulders – шампунь *номер один* в мире», «Nivea – дезодорант *номер один* в защите от пота», «*Чемпион* по лёгкому бритью», «*Чемпион* в защите от пятен», «Становиться *лучше* – это главная цель». В приведённых примерах можно выделить такие лексемы, как *«чемпион», «рекордсмен»,* а также прилагательное «хороший» в сравнительной и превосходной степеней – *«лучше»* и *«лучший»*. В рекламе для мужской аудитории прослеживается частое использование сравнительной степени различных имён прилагательных: «Subaru Forester – *умнее, больше, мощнее*», «Продвигаясь *дальше* и *глубже*, мы можем узнать намного *больше*», «Чувствуй себя *увереннее*». Прилагательные сравнительной степени указывают на то, что в одном предмете признак или качество проявляется в большей степени, чем в другом. Это утверждение, в свою очередь, также подтверждает стереотипное мнение о постоянном стремлении мужчины к совершенству.

В Ассоциативном словаре русского языка слово-стимул *«мужчина»* приравнивается к понятиям *«сильный»* (43), *«смелый»* (12), *«уверенный»* (7*)* [7], что демонстрирует наличие стереотипного восприятия маскулинности как исключительной, зачастую безрассудной решимости, отсутствие сомнений. Обращение к этому стереотипу содержится почти в половине исследуемых рекламных текстов и выражается посредством использования слов *«уверенность»*, *«сила»*: «Начинай свой день с заряда *уверенности*», «Ещё больше *уверенности* с новым дезодорантом», «А в чём твоя *сила*?», «Испытай новую *силу* угля», «Мир диктует свои правила. Но тот, кто обладает *силой*, играет по своим». Образ мужчины характеризуется минимальной эмоциональностью, импульсивность сменяется решительностью. В ходе анализа рекламных материалов для мужской аудитории была выявлена закономерность в использовании различных форм притяжательных местоимений *«мой», «твой», «наш»*: «*Твой* драйв, *твои* правила»», «*Моя* страна. *Мои* правила. *Мой* Renault», «Оригинальное. Уникальное. *Твоё*», «День начинается с *тебя*», «*Твоя* жизнь – *твои* правила», «*Наша* защита – *твоя* победа», и т. д. Это также указывает на стереотип о мужчине-завоевателе, мужчине-победителе. акцент ставится на таком качестве личности, как собственничество.

Рекламные тексты, затрагивающие тему социального статуса, менее распространены среди изданий, аудиторию которых в большей степени составляют женщины. Это связано с тем, что в общественном сознании ещё не до конца сформировался образ женщины с высоким социальным статусом. Основу рекламных текстов для женской аудитории составляют рекламные тексты, направленные на женщин как на общность: «Твоё поколение выбирает…», «Все в восторге от тебя», «Волосы всем на зависть», «9 из 10 женщин выбирают шампунь» и т.д. Этот аспект также проявляется в фактическом отсутствии рекламы, содержащей местоимения: «Утоли жажду кожи», «Просто возьми и поделись», «Управляй возрастом», «Активируй выработку коллагена», «Наполни свою жизнь красотой», «Делай карьеру» и т. д. Использование безличных предложений указывает на стереотип о том, что женщина проявляет зависимость от общественного мнения, а отмеченные ранее глаголы повелительного наклонения обеспечивают стимул к самоактуализации и самореализации. Философская тема недостижимого идеала также прослеживается в категории «социального статуса». В ходе проведённого анализа было выявлено, что в данной тематической категории лексема *«мечта», «свобода»* встречаются в третьей части всех рекламных текстов: «Аромат *свободы*», «*Свобода* от секущихся кончиков», «Почувствуй полную *свободу* действий», «Чистая кожа – это только *мечта*?» «Длинные волосы – твоя *мечта*?», «Всё начинается с *мечты*» и т. д.

Особенность печатных периодических изданий заключается в их четкой гендерной направленности. Чтобы наиболее точно отражать интересы своей целевой аудитории, рекламодатели прибегают к использованию различных инструментов, одним из которых является репрезентация – комплексное явление, включающее множество понятий и процессов. Лингвистические аспекты играют одну из ключевых ролей в процессе репрезентации гендера в рекламных текстах: позволяют наиболее точно и таргетированно отражать сообщение, которое было заложено рекламодателем в ту или иную коммуникацию.

Библиографический список

1. Колоколова Н.М., Багринцева О.Б., Кривых Л.Д., Пителина М.В. Маскулинная маркированность рекламного слогана как один из приемов развития социокультурной компетенции. Гуманитарные исследования. 2017; № 2 (62): 11 – 18.
2. Смирнова И.С., Бляхер Л.Е. Гендерные стереотипы в рекламе. Ученые записки ТОГУ. 2020; Т. 11, № 2: 111 – 116.
3. Максимова О.Б. Гендерное измерение в современном социально-коммуникативном дискурсе: роль рекламы. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2004; № 6-7: 246 – 254.
4. Большой энциклопедический словарь. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/302162
5. Цветкова О.Л. Репрезентация гендера в рекламе: стратегии, стереотипы, средства. Верхневолжский филологический вестник. 2020; № 4 (2233): 34 – 43.
6. Солопенко А.В. Семантика гендерных ролей в лексике рекламных слоганов косметических средств. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016; № 6 (745): 154 – 164.
7. Русский ассоциативный словарь. Available at: http://www.tesaurus.ru/dict

References

1. Kolokolova N.M., Bagrinceva O.B., Krivyh L.D., Pitelina M.V. Maskulinnaya markirovannost' reklamnogo slogana kak odin iz priemov razvitiya sociokul'turnoj kompetencii. *Gumanitarnye issledovaniya.* 2017; № 2 (62): 11 – 18.

2. Smirnova I.S., Blyaher L.E. Gendernye stereotipy v reklame. *Uchenye zapiski TOGU*. 2020; T. 11, № 2: 111 – 116.
3. Maksimova O.B. Gendernoe izmerenie v sovremennom social'no-kommunikativnom diskurse: rol' reklamy. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2004; № 6-7: 246 – 254.
4. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/302162
5. Cvetkova O.L. Reprezentaciya gendera v reklame: strategii, stereotipy, sredstva. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2020; № 4 (2233): 34 – 43.
6. Solopenko A.V. Semantika gendernyh rolej v leksike reklamnyh sloganov kosmeticheskih sredstv. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2016; № 6 (745): 154 – 164.
7. *Russkij associativnyj slovar'*. Available at: http://www.tesaurus.ru/dict

Статья поступила в редакцию 03.03.21

УДК 811.124+811.16.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-499-502

***Levchenko M.L.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: marinalevch@list.ru*

FUNCTIONING OF MEDICAL ANATOMICAL TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article reveals a problem of historical heritage of the Latin language on the example of medical anatomical terminology, establishes the kinship of Latin words with famous words in the Russian language. Theoretical review of the works carried out in the course of studies of the language development history is conducted. In the analysis of anatomical terminology, four groups are distinguished, most fully reflecting the connections with the modern Russian language. These units refer to anatomical formations or characterize them in terms of the organ location in the body, color, shape, belonging to any place. The great importance of the research for practical work can be noted, as the establishment of kinship relations contributes to the activation of memory mechanisms and the most effective adoption of lexical units. The article describes the role of the textbook – lexical dictionary on anatomical terminology used in the educational process, which reflects the revealed connections of anatomical terms with lexical units of the modern Russian language.

Key words: **historical heritage, terminoelement, anatomical terminology, anatomical term, medical terminology.**

***М.Л. Левченко**, канд. филол. наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: marinalevch@list.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается проблема исторического наследия латинского языка на примере медицинской анатомической терминологии, устанавливаются родственные связи латинских слов с известными словами в русском языке. Проводится теоретический обзор работ, выполненных в русле исследований истории развития языка. При анализе анатомической терминологии выделяются четыре группы, наиболее полно отражающие связи с современным русским языком. Эти термины обозначают анатомические образования или характеризуют их с точки зрения места расположения органа в пространстве, цвета, формы, принадлежности к какому-либо месту. Отмечается большая значимость исследования для практической работы, так как установление родственных связей способствует активизации механизмов памяти и наиболее эффективному усвоению и запоминанию терминологической лексики. Описывается роль учебного пособия – лексического словаря-справочника по анатомической терминологии, используемого в учебном процессе, в котором нашли отражение выявленные связи анатомических терминов с лексическими единицами современного русского языка.

Ключевые слова: **историческое наследие, терминоэлемент, анатомическая терминология, анатомический термин, медицинская терминология.**

Анатомическая терминология – один из разделов медицинской терминологии, включающий в себя анатомические термины, обозначающие органы, части тела, частные анатомические образования, а также указывающие на форму, величину, место расположения органа в пространстве и по отношению друг к другу. Анализу анатомической терминологии посвящено немало исследований. К истории возникновения медицинской терминологии, динамике ее развития на современном этапе обращаются Н.А. Буданова, С. Маджаева, Н.Д. Михайлова, Н.А. Вашневская, М.М. Русакова. Использование анатомической терминологии в медицинском образовании, науке и практике рассматривают С.Д. Денисов, С.П. Ярошевич, Н.П. Глинская, Т.Л. Черезова. Деривационный аспект формирования русской медицинской анатомической терминологии интересует В.Ф. Новодранову, Т.В. Извекову. К анатомической терминологии в этимологическом аспекте обращается Х.К. Раджабова, исследуя этимоны современных медицинских терминов; М.Б. Мусохранова рассматривает этимологический компонент в преподавании медицинской терминологии. Е.В. Бекишева, занимаясь вопросами происхождения медицинских терминов, проводит параллели с русским языком, акцентируя внимание на терминах, связанных с мифологией, русской и зарубежной литературой. А.И. Воронков, Л.П. Поняева, Л.М. Попова изучают историческое наследие латинского языка на примере общеупотребительной лексики. Однако все эти исследования не отражают в полной мере связь анатомических терминов с русским языком.

Мы рассматриваем анатомическую терминологию с позиции когнитивного терминоведения, представляющего термин не как статическое, а как динамическое образование, реализующее «не только собственно научное (теоретическое) знание, но также «мерцающее» обыденное и практическое профессиональное знание» [1, с. 39]. Е.И. Голованова акцентирует мысль о том, что «эвристическая ценность когнитивных терминов состоит в установлении связей между понятиями естественных и гуманитарных наук, смежных и удаленных друг от друга отраслей знания» [1, с. 21]. Автор подчеркивает, что через «обыденное знание (языковой субстрат термина), сконцентрированное в общеупотребительных словах, «прорастает» логическое и собственно специальное знание», это дает возможность сместить акценты «с изучения специфических свойств термина как языковой единицы на его внутреннюю (семиотическую) природу… на проблему представления знаний в терминологических и других специальных единицах» [1, с. 40].

Цель нашего исследования – определить исторические связи анатомических терминов и отдельных терминоэлементов с лексическими единицами современного русского языка, исходя из особенностей их функционирования, частично реконструировав фрагмент научной картины мира, дающей представление об анатомии человеческого тела.

Актуальность выбранной темы определяется, во-первых, тем, что комплексно исследуется функционирование анатомической терминологии в системе современного русского языка, что дает возможность выявить связь анатомических терминов с более широкими пластами лексики, во-вторых, возможностью применения результатов исследования в практической работе. Дело в том, что овладение профессиональным языком врача – латинским языком, латино-греческой медицинской терминологией предполагает механическое запоминание большого объема материала, поэтому установление родственных связей латинских терминов с общеупотребительными словами русского языка является актуальным, так как способствует более быстрому усвоению и запоминанию терминологической лексики.

В работе использовались методы сопоставительного, этимологического, концептуального анализа на материале сформированного лексического минимума, являющегося общим для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического профиля. Источником материала послужили данные «Атласа анатомии человека» Синельникова Р.Д., Синельникова Я.Р. (1989).

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка комплексного изучения анатомических терминов с точки зрения установления родственных связей с лексическими единицами современного русского языка на материале сформированного лексического минимума, предназначенного для изучения.

Практическая значимость работы определяется возможностью широкого использования ее материалов в разработке методических пособий и учебников по различным дисциплинам, базирующимся на греко-латинской медицинской терминологии. Результаты работы могут продуктивно применяться в профессиональной подготовке специалистов-медиков различного профиля, в решении вопроса преодоления трудностей на практике при изучении медицинской терминологии.

При анализе анатомической терминологии было выявлено четыре группы терминов, наиболее полно отражающих связи с современным русским языком: 1) термины, характеризующие место расположения органа; 2) термины, указывающие на форму анатомического образования; 3) термины, обозначающие цвет; 4) термины, называющие анатомические образования.

Первая группа терминов актуализирует базовый концепт анатомической терминологии «место расположения органов». Базовый концепт представляет собой смысловое поле, включающее в свою структуру микро- и макроконцепты,

языковыми средствами онтологизации которых являются имена прилагательные. Термины, обозначающие место расположения органа в пространстве по отношению к плоскостям и оси, как правило, выражаются антонимичными парами: верхний – нижний, наружный – внутренний, дистальный – проксимальный, передний – задний, латеральный – медиальный, объективируя тем самым логико-семантический способ репрезентации смыслов – противопоставление. Концепт «верхний» (*лат. superior, ius* – ‘верхний’, ‘более высоко расположенный’, ‘лежащий выше‘) актуализируется двусловными и многословными терминами, например, *membrum superius* – ‘верхняя конечность’, *ligamentum scapulae transversum superius* ‘верхняя поперечная связка лопатки’. Латинское прилагательное *superior* можно соотнести с приставкой *super-*, имеющей значение ‘сверху’, ‘на’, ‘над’, сравните: в русском языке *супермаркет* – крупный магазин по торговле преимущественно продовольственными товарами, «сверхмагазин», лучше, больше, чем обычный магазин, *супермен* (англ. *Superman* – ‘сверхчеловек’) – герой американских комиксов и фильмов, наделенный сверхспособностями, *суперарбитр* – «председатель третейского суда, избираемый судьями обеих сторон, который имеет решающий голос в случае несогласия между третейскими судьями» [2, с. 638]. Третейский суд – суд, избираемый спорящими сторонами. *Суперобложка* – «дополнительная, чаще всего съемная, обложка книги, изготовленная из плотной бумаги, ткани, синтетического материала, выполняет защитные и оформительские функции» [3, с. 1300], *суперэлита* – семена лучших растений, наиболее полно передающие все свойства сорта. Концепт «нижний» (лат. *inferior, ius* – ‘*нижний*’, ‘нижележащий’, ‘каудальный’) вербализируется терминами *membrum inferius* – ‘нижняя конечность’, *incisura inferior* – ‘нижняя вырезка’, его можно соотнести с приставкой *infra-* – ‘под’, ‘ниже’, сравните: *инфракрасный* – расположенный в спектре ниже красного, *инфразвук* – неслышимые человеческим ухом упругие волны низкой частоты, *инфраструктура* – находящийся в ведении одной структуры «комплекс различных отраслей хозяйства, обслуживающих производства» [3, с. 505]. Концепт «наружный», *лат. externus, a, um* – ‘наружный’, ‘внешний’, ‘находящийся извне’, актуализирован термином *basis cranii externa* – ‘наружное основание черепа’, *externus* соотносится с приставкой *ex-*, обозначающей движение наружу. Вербализаторы концепта в общелитературном русском языке: *экспорт* – вывоз товара за границу, *экстерьер* – внешний вид и телосложение животного, *экспансия* – расширение чего-либо за первоначальные пределы. Концепт «внутренний» (лат. *internus, a, um* – ‘внутренний’, то есть принадлежащий к внутренности, далекий от поверхности) объективируется двусловным термином *foramen internum* – ‘внутреннее отверстие’, многословным термином *arteria thoracica – interna* ‘внутренняя грудная артерия’, *internus* можно соотнести с приставкой *in-*, указывающей направление движения внутрь. Репрезентанты концепта в русском языке: *интерьер* – внутреннее пространство здания, *интуиция* (от позднелатинского *intuitio, onis f* – ‘созерцание’) – «способность постижения истины путем непосредственного ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства» [3, с. 504], опираясь на внутренние ощущения; *инъекция* (от лат. *injectio, onis f* – ‘вбрасывание’) – «введение в ткани (сосуды) организма малых количеств растворов» [3, с. 505]; *инфекция* (от лат. *infectio, onis f*) – «внедрение и размножение в организме человека или животного болезнетворных микроорганизмов» [3, с. 504]. Концепт «дистальный» (лат. *distalis, e* – ‘дистальный’, то есть находящийся в стороне или далеко от исходной точки, например, удаленный от центра, от туловища, находящийся ближе к периферии) вербализируется латинскими анатомическими терминами, например, *phalanx distalis* – ‘дистальная фаланга’, *facies dentis distalis* – ‘дистальная поверхность зуба’. *Distalis* образовано от *dist(antia)* – ‘расстояние’, ‘промежуток‘; противоположность – проксимальный, то есть ближайший к туловищу. Сравните: *дистанцироваться* – удаляться, устанавливая дистанцию, *дистанционный* – действующий на расстоянии. Концепт «задний» (лат. *posterior, ius* – ‘задний’, ‘находящийся сзади или со стороны спины’) объективируется многословным анатомическим термином *apex cornus posterioris* – ‘верхушка заднего рога’, *posterior* можно соотнести с приставкой *post-* – ‘после’, ‘за’, ‘позади’. Репрезентанты концепта в общелитературном русском языке: *постиндустриальное общество* – следующее за индустриальным; *постсоветское пространство* – государства, вышедшие из состава Советского Союза после его распада; *постфактум, «*лат. *post factum* – после сделанного, после того, как что-либо уже сделано, совершилось» [3, с. 1058]; *постскриптум,* «лат. *post scriptum* – после написанного, приписка к оконченному и подписанному письму» [3, с. 1057]; в медицинской терминологии: *постинфарктное состояние* – состояние больного после инфаркта, *посттравматический синдром* – состояние психики человека, которое возникает после тяжелых психических травм. Концепт «передний» (в анатомической терминологии *anterior, ius* – ‘передний’, ‘лежащий впереди’) соотносится с приставкой *ante-* – ‘перед (пред) ’, репрезентируется терминами *cornu anterius* – ‘передний рог’, *radix anterior (medullae spinalis)* – ‘передний корешок (спинного мозга)’. В связи с тем, что приставка *ante-* редко встречается в словах общелитературного русского языка, приведем примеры наиболее употребительных медицинских терминов, актуализирующих данный концепт в русской анатомической терминологии: *антенатальный* – относящийся к периоду до рождения ребенка (*ante-* – ‘до’, *natalis* – ‘относящийся к рождению’), *антебрахиум* (лат. *antebrachium, i n*) – предплечье. Концепт «боковой» (*лат. lateralis, e* – ‘латеральный, боковой’, «образовано от *latus, eris n* – ‘бок’, расположенный сбоку, удаленный от срединной продольной плоскости тела» [3, с. 698]) широко употребляется в медицинской терминологии: *collateralis, e* – ‘коллатеральный’, *коллатеральный кровоток* – поступление крови по боковым ветвям в периферические отделы конечностей, *bilateralis, e* – ‘билатеральный’ (от лат. *bi* – ‘два’) – двусторонний, воздействующий на обе части тела. Термин используется в других областях науки, например, в международном праве: *билатеральное соглашение* – международное соглашение между двумя субъектами. *Unilateralis, e* – ‘унилатеральный’ (от лат. *unus* – ‘один’) – относящийся к одной стороне тела, например, *унилатеральные* виды спорта – это такие виды спорта, в процессе занятия которыми у спортсменов одна сторона тела развивается в большей степени. В анатомической терминологии положение, противоположное латеральному, обозначается термином *медиальный*. Концепт «медиальный» (лат. *medialis, e* – ‘средний’, ‘находящийся в середине’, ‘срединный’) имеет два значения: относящийся к середине или к центру и лежащий ближе к средней плоскости тела, противоположный латеральному или наружному. Не являясь общеупотребительным, термин находит применение в анатомической номенклатуре, обозначая пространственное положение органа: например, *margo renis medialis* – ‘медиальный край почки’, *margo scapulae medialis* – ‘медиальный край лопатки’, *margo dentis medialis* – ‘медиальный край зуба’. В медицинской анатомической терминологии различают *medius, a, um* – ‘средний, находящийся в середине’ (*tunica media* – ‘средняя оболочка’, *digitus medius* – ‘средний палец’) и *medianus, a, um* – ‘срединный’, ‘центральный’, ‘средний, расположенный в средней плоскости тела’. В отличие от медиальных образований, лежащих ближе к средней плоскости тела, срединные образования расположены на самой средней плоскости тела (*crista sacralis mediana* – ‘срединный крестцовый гребень’, *nervus medianus* – ‘срединный нерв’); обе лексемы имеют общий корень, сходное значение. Сравните с репрезентантами концепта в общелитературном русском языке: *медиатор* – приспособление (посредник) для звукоизвлечения на струнных музыкальных инструментах, *медиана* – «отрезок, соединяющий вершину треугольника с серединой противоположной стороны» [3, с. 787], *медиатор(ы)* – посредник(и), химические вещества, молекулы которых участвуют в передаче электрического сигнала «с нервного окончания на рабочий орган и с одной нервной клетки на другую» [3, с. 787]. Концепт «поперечный» (лат. *transversus, a, um*) актуализируется двусловными терминами *sinus transversus* – ‘поперечная пазуха’, *articulatio transversa* – ‘поперечный сустав’, *transversus* образовано с помощью приставки *trans-* – ‘через’, ‘за’ и от глагола *vertere* – ‘поворачивать’ – расположенный или протекающий в поперечном направлении (по отношению к оси тела). В русском языке: *трансатлантический* – проходящий через Атлантический океан, *транссибирский* – идущий через Сибирь, *транслитерация* – запись букв одного алфавита посредством букв («через буквы») другого алфавита, глагол *вертеть* – ‘приводить в круговое движение, вращать’ является родственным латинскому *verto*, *vertere* – ‘поворачивать’. Концепт «глубокий» (лат. *profundus, a, um* – ‘глубокий’, ‘лежащий глубоко’) объективируется термином *vas profundum* – ‘глубокий сосуд’, многословными терминами: *ligamentum carpi commune profundum* – ‘глубокая общая связка запястья’, *ligamentum sacrococcygeum dorsale profundum* – ‘глубокая дорсальная крестцово-копчиковая связка’ и другими. *Profundus* образовано от *pro-* – ‘перед’ и *fundus* – ‘дно’. В русском языке: *пролог* – предисловие, *прогноз* (лат. *prognosis, is f*) – предсказание; *фонд* – ресурсы, запасы, накопления, основные ценности (земля, имение, капитал, денежные средства); *фундамент* – основание здания; основа, опора, обоснование; *фундаментальный* – большой, крепкий, прочный, переносное значение – основной, основательный, солидный, глубокий, капитальный.

Следующая группа терминов, обозначая место положения органа, указывает на отношение к этому месту. Концепт «височный» (лат. *temporalis, e* – ‘височный’, ‘относящийся к виску, времени’ (лат. *tempus, oris n* – ‘висок’, ‘время’)) репрезентируется терминами *os temporale* – ‘височная кость’, *processus temporalis ossis zygomatici* – ‘височный отросток скуловой кости’. Г. Якобсон считает, что слово *tempus* в значении ‘висок’ генетически идентично *tempus* в значении ‘время’, «восходит к общему первоначальному конкретному значению ‘зарубка’, которое в своей функции фиксации определенных дискретных моментов привело к абстрактному понятию «время», ср. русск. *тяпать*, исходящее из общеслав. **tęp-*, которое встречается в другом звуковом виде **top-* (русск. *тупой*, собственно ‘отрубленный’), и.-е. **temp-/*tomp-* ‘резать’, ‘рубить’» [4, с. 33]. Сравните: зарубить на носу – запомнить на долгое время. Концепт «лобный» (лат. *frontalis*, *e* (от лат. *frons, ntis f* – ‘лоб’)) вербализируется терминами *tuber frontale* – ‘лобный бугор’, *angulus frontalis* – ‘лобный угол’, репрезентанты данного концепта в общелитературном русском языке: *фронтальный* – направленный в сторону противника, в искусстве – обращенный лицом к зрителю [2], *фронт* – лицевая, передняя сторона боевого расположения войск, *фронтон* – завершение, обычно треугольное, фасада здания, декоративное украшение наружной стороны зданий.

Вторая группа терминов актуализирует базовый концепт «форма анатомического образования». Например, концепт «венечный» (лат. *coronarius, a, um* – ‘венечный’, а именно – окружающий орган в виде венца, относящийся к венечным артериям сердца (лат. *arteria coronaria* – ‘венечная артерия’)), также *coronoideus, a, um* – ‘венечный’ (лат. *processus coronoideus* – ‘венечный отросток’, то есть похо-

жий на венец) образован от *corona, ae f* – ‘корона’, ‘венец’, ‘венок’, подобное венцу или кругу образование, суффикс *-ide-* имеет значение ‘сходный’, ‘подобный’. Наименование анатомического термина *corona* так же, как и в общелитературном языке, имеет значение ‘корона’, ‘венец’, например, *corona dentis* – ‘коронка зуба’, *corona radiata* – ‘лучистый венец’. Метафорическая номинация этих терминов объясняется сходством формы с короной, венцом. Венец в Толковом словаре В. И. Даля определяется как «кольцо, ободь, обруч, окружность, полоса кружком, со значением возвышенного положения или почетного значения вещи, очертание сияния, блеска вкруг головы святого на иконах; царское головное украшенье, корона; девичья головная лента, повязка; возлагаемый во время бракосочетания, венчания на голову жениха и невесты брачный знак в виде короны» [5, с. 142]. Концепт «крыловидный» (лат. *pterygoideus, a, um* – ‘крыловидный’, ‘похожий на крыло’, ‘имеющий форму крыла’) актуализируется, например, двусловным термином *processus pterygoideus* – ‘крыловидный отросток’ (суффикс *-ide-* имеет значение ‘похожий’, ‘сходный’, *pter* – ‘крыло’). Сравните: *птеродактиль* (произошло от греч. *pteron* – ‘крыло’ и *dactylos* – ‘палец’, то есть буквально ‘крылатый палец’), *птерозавр* (от греч. *pteron* – ‘крыло’ и *sauros* – ‘ящерица’) – отряд вымерших пресмыкающихся – летающих ящеров. Концепт «кубовидный» (лат. *cuboideus, a, um* (суффикс *-ide-* имеет значение ‘похожий’, ‘сходный’, *cubus* – ‘куб’)) репрезентируется термином *os cuboideum* – ‘кубовидная кость’ – кость предплюсны стопы, имеющая неправильно-кубовидную форму, концепт «дельтовидный» (лат. *deltoideus, a, um* (*-ide-* ‘похожий’, ‘сходный’, *delta* – ‘дельта’, буква греческого алфавита)) объективируется термином *musculus deltoideus* – ‘дельтовидная мышца’ – поверхностная мышца плеча треугольной формы, напоминающая греческую букву дельта. Концепт «ромбовидный» (лат. *rhomboideus, a, um* (*-ide-* – ‘похожий’, ‘сходный’, *rhombos* – ‘ромб’)) вербализируется термином *musculus rhomboideus* – ‘ромбовидная мышца’ – мышца, располагающаяся в верхней части спины, по форме напоминающая ромб. Номинация терминов этой группы, как правило, происходит путем метафоризации на основании сходства по форме с объектами реальной действительности (крыло, дельта), либо с геометрическими фигурами. Смысловые поля представленных концептов в латинском и русском языке имеют сходную структуру.

Третья группа терминов объективирует базовый концепт «цвет анатомического образования». Концепт «белый» (лат. *albus, a, um)* актуализируется терминами *substantia alba* – ‘белое вещество’ (головного, спинного мозга), *linea alba* – ‘белая линия живота’. Вербализаторы концепта в русском языке: *альбинос* – организм, лишенный пигментации; *альбинизм* – врожденное отсутствие темного пигмента меланина у человека и животных; *альбом* (от лат. *album, i, n*) – лист автографов, альбом, первоначально белый лист; *альбумин* – белковое вещество. Концепт «красный» (лат. *ruber, bra, brum*) объективируется термином *medulla ossium rubra* – ‘красный костный мозг’. Термин образован от глагола *rubere* – ‘быть красным’, так как мозг имеет красный оттенок вследствие того, что именно в нем осуществляется гемопоэз, то есть выработка клеток крови, в отличие от желтого костного мозга, содержащего липиды, или жиры, потому имеющего желтый оттенок. Репрезентанты концепта в общелитературном русском языке: *рубин, рубрика. Рубин* – драгоценный камень красного цвета (лат. *rubinus, a, um* – ‘рубиновый’, ‘красный’). *Рубрика* в Малом академическом словаре под редакцией А.П. Евгеньевой определяется следующим образом: «1) Заголовок раздела в газете, журнале и тому подобное; 2) раздел, подразделение текста, графа» [6, с. 736]. Ранее надписи и заглавие книги начинались с красной буквы. У римлян заголовки законов печатались красной краской и назывались рубрикой (от лат. *rubrica, ae f* – ‘красная краска’). Концепт «черный» (лат. *niger, gra, grum)* репрезентируется термином *substantia nigra* – ‘черное вещество’ – составная часть среднего мозга, играющая важную роль в регуляции движений пальцев рук, содержит меланин, поэтому имеет темный оттенок; в русском языке: *негроидная раса* – одна из рас человечества, обладающая определенными генетическими отличиями.

Четвертая группа актуализирует базовый концепт «анатомические образования» и объективируется терминами-существительными. В данной группе можно выделить три подгруппы, исходя из структуры терминов: 1) термины, полностью сохранившие в русском языке фонетический облик латинского слова и его значение; 2) термины, представляющие собой основу латинского слова; 3) термины, в которых связь с русским языком прослеживается только в корневых морфемах. Итак, первая подгруппа представлена следующими концептами. Концепт «капсула» (лат. *capsula, ae f* – ‘коробочка’, ‘капсула’) – значение анатомического термина получено путем семантической деривации, переноса значения на основании сходства по форме – соединительная оболочка, окутывающая орган, например: *capsula interna (encephali)* – ‘внутренняя капсула головного мозга’, *capsula fibrosa renalis* – ‘фиброзная капсула почки’, в фармацевтической терминологии *capsula* обозначает лекарственную форму, аналогичное значение лексема имеет и в русском языке, а также имеет значение ‘герметически закрытое вместилище’, например, капсула времени – капсула с посланием к потомкам. Концепт «базис» (лат. *basis, is f* – ‘основание, базис’), например, *basis cranii* – ‘основание черепа’, в русском языке имеет аналогичное значение ‘основание, основа, база’, например, экономический базис, базис колонны (основание колонны), однако в медицинской терминологии предпочтительнее употребление лексемы *основание*. Концепт «зона», лат. *zona, ae f* – ‘пояс, область, зона’, лексема греческого происхождения, греческие девушки носили такой пояс, «после свадьбы посвящали Диане, богине чистоты, девственности» [7, с. 239]. Концепт репрезентируется термином *zona orbicularis* – ‘круговая зона’ – зона тазобедренного сустава, в виде петли охватывает шейку бедра. В данном случае очевидна метафорическая номинация анатомического термина по признаку сходства формы: пояс представляет собой какую-либо окружность, и любая зона кругообразна. В русском языке *зона* – «пояс или полоса земного шара с общими для них природными условиями, флорой, фауной; территория, область, район» [8]. Концепт «мембрана» (лат. *membrana, ae f* – ‘перепонка’) актуализируется терминами *membrana interossea* – ‘межкостная перепонка предплечья и голени’, *membrana pupillaris* – ‘зрачковая перепонка’, в русском языке мембрана имеет сходное значение. Концепт «радиус» (лат. *radius, i m* – ‘лучевая кость’) – одна из костей предплечья, слово образовано путем семантической деривации, то есть переноса значения слова от *radius, i m* – ‘луч’, ‘солнечный луч’, ‘спица колеса’, так как эта кость по форме напоминает спицу, луч. Сохраняя фонетический облик латинского слова, лексема имеет другое значение в общелитературном русском языке: математическое понятие *радиус* – «отрезок прямой, соединяющий какую-либо точку окружности или поверхности шара с центром, а также длина этого отрезка» [6, с. 581]. Значение «распространяющийся в виде лучей, имеющий направление по радиусу» объективируется в однокоренных словах: *радиальный* – идущий в виде радиусов, лучей, лучеобразный, направленный по радиусу, например, радиальная линия метро, *радиация* – испускание лучей, сияние, *радий* – радиоактивный химический элемент, *радиатор* – излучатель, *радиовещание* – передача информации посредством радиоволн, *радио, радиоприемник* – прибор для передачи информации посредством радиоволн, *иррадиация* – излучение, распространение боли.

Вторая подгруппа включает термины, представляющие собой в русском языке основу латинского существительного. Концепт «отросток» (лат. *processus, us m* образовано от *pro-* – ‘вперед’, *cedere* ‘двигаться’, ‘ходить’, ‘идти’, сравните: *процесс* – движение вперед, продвижение, аналогичное значение имеет лексема *прогресс* – продвижение, успех, улучшение; в анатомической терминологии *processus*) обозначает костный отросток или выступ как неотъемлемую составную часть кости. Таким образом, анатомический термин возник из общеупотребительной лексемы на основании сходства по функции – быть, находиться впереди. Концепт «мышца, мускул» (лат. *musculus, i m* – ‘мышца’) в анатомической терминологии репрезентируется терминами, называющими мышцы по форме или функции. В литературном языке ‘мышка’, ‘мышонок’, ‘ракушка’ является уменьшительным к *mus, muris m* – ‘мышь или крыса’, ‘пушной зверек’, уменьшительное *musculus* – ‘мышонок’. Как отмечает И.П. Карузин, «согласно одному из толкований, сокращенный двуглавый мускул плеча приподнимает кожу плеча в виде бугра, напоминающего какое-нибудь прижавшееся к земле животное (полевую мышь) со сгорбленной спиной. В мышце и отличают брюшко, головку и хвост (venter, caput et cauda)» [7, с. 148]. Название мыши было перенесено на мышцы еще в индоевропейском языке на основании сходства по форме. В русском языке употребляются синонимичные термины – мускулы, или мышцы. Концепт «преддверие», лат. *vestibulum, i n* – небольшая полость или пространство у входа в канал или в проход, актуализируется двусловным анатомическим термином *vestibulum labyrinthi* – ‘преддверие лабиринта’, сравните: *вестибюль* – передняя, прихожая, большей частью общественного здания. Концепт «мениск», лат. *meniscus, i m* – ‘мениск’, ‘полулуние’, образовано от *mene* – ‘луна’, объективируется терминами *meniscus medialis* – ‘медиальный мениск’, *meniscus lateralis* – ‘латеральный мениск’ – внутрисуставные хрящи коленного сустава в виде полумесяца, в данном случае слово общелитературного языка выступает источником образования термина, который сходен с ним по форме; в русском языке лексема *мениск* имеет аналогичное значение. Концепт «тракт» (*лат. tractus, us m* (от лат. traho – ‘тащу’)) – совокупность средств для передачи, перемещения чего-либо, вербализируется терминами *tractus opticus* – ‘зрительный тракт’, *tractus digestorius* – ‘пищеварительный тракт’, анатомический термин получил свое название на основании сходства по форме с тропой, дорогой, трактом и по функции – быть средством перемещения чего-либо. В русском языке лексема *тракт* имеет такое же специальное значение, а общелитературное значение – дорога, соединяющая населенные пункты. Концепт «пирамида» (лат. *pyramis, idis f* – ‘пирамида’) репрезентируется многословным анатомическим термином *pyramis medullae oblongatae* – ‘пирамида продолговатого мозга’ – это нервные волокна, собирающиеся в несколько пучков, представляют собой парное возвышение и напоминают по форме пирамиду, отсюда такое название; в русском языке лексема *пирамида* имеет прямое значение: во-первых, «многогранник, основание которого представляет собой многоугольник или треугольник, а боковые грани – треугольники, имеющие общую вершину; во-вторых, то, что имеет такую форму» [6, с. 124]. Концепт «сосуд» (лат. *vas, vasis n*) актуализируется термином *vasa lymphatica* – ‘лимфатические сосуды’, в русском языке *ваза* – сосуд, вместилище чего-либо.

Третья подгруппа представлена терминами-существительными, в которых связь с русским языком прослеживается только в корневых морфемах. Концепт «воротная вена» (лат. *vena portae* – ‘воротная вена’ происходит от *porta, ae f* – ‘вход’, ‘проход’, ‘городские ворота’, то есть воротная вена буквально ‘вена во-

рот') – второе слово в латинском термине является несогласованным определением, выраженным существительным в родительном падеже. *Porta* образовано от глагола *portare* – 'носить, возить'. В русском языке: *портативный* – переносный, *портфель* – первоначально 'бумажник', 'папка', *порт* – гавань, морские ворота, *портал* – главный вход, *рапорт* – донесение, *репортер* – докладчик, *экспорт* – вывоз товаров, *импорт* – ввоз товаров, *транспорт* – перевозка. Концепт «выступ» (лат. *protuberantia, ae f*) объективируется анатомическим термином *protuberantia mentalis* (*mentum* – 'подбородок') – «подбородочный шероховатый выступ на месте сращения (к концу первого года) обеих половин нижней челюсти» [7, с. 181], по форме напоминает бугорок. Термин образован с помощью приставки *pro-* – 'перед', 'вперед' и существительного *tuber* – 'бугор' (от *tubero* – 'набухаю'), сравните с клиническим термином *туберкулез* – инфекционное заболевание, вызываемое палочками Коха, который тоже происходит от *tuber* – 'бугор', в старину это заболевание также называли *бугорчатка*, так как в тканях легких находится множество бугорков, в которых и развиваются *mycobacterium tuberculosis* – палочки Коха. Концепт «яичник» (лат. *ovarium, i n* образовано от *ovum, i n* – 'яйцо', в русском языке *овальный* – яйцевидный, клинический термин *овогенез*) обозначает зарождение, развитие яйцеклетки. Концепт «мозговая оболочка» (лат. *mater, tris f* – 'мать', 'мозговая оболочка') актуализируется термином *pia mater* (*encephali*) – 'мягкая мозговая оболочка', в дословном переводе на русский язык – 'мягкая мать', произошло от лат. *pius* – 'благочестивый', 'набожный', 'нежный', 'добродетельный', термин пришел из арабского языка, а у арабов было принято терминами родства называть органы человеческого тела, также концепт вербализируется терминами *dura mater (encephali)* – 'твердая мозговая оболочка', *arachnoidea mater* (*encephali*) – 'паутинная мозговая оболочка'. В русском языке употребляется интернациональное выражение *Alma mater* – 'мать-кормилица' (о высшем учебном заведении), само слово *мать* является родственным латинскому *mater* – 'мать', 'источник', 'основа'. Концепт «клюв» (лат. *rostrum, i n*) – это заостренная часть, выступ у некоторых анатомических образований. Например, *rostrum corporis callosi* – 'клюв, или киль мозолистого тела (головного мозга)' – передняя часть колена мозолистого тела, по форме напоминающая клюв. В русском языке *ростра* (от лат. rostrum) – носовая часть древнеримского корабля, также «украшение колонн в виде носовой части древнего судна» [8]. Одним из символов Санкт-Петербурга являются *ростральные колонны*, украшенные рострами, подобно тому, как носами поверженных вражеских кораблей украшали колонны в Древнем Риме.

Подводя итоги сказанному, отметим, что в результате исследования, во-первых, были выявлены базовые концепты анатомической терминологии, наиболее широко отражающие исторические связи с русским языком. Термины, являющиеся языковыми репрезентантами базовых смыслов, обозначают анатомические образования или характеризуют их с точки зрения места расположения органа, цвета, формы, принадлежности к какому-либо месту. Во-вторых, были выявлены концепты, интерпретирующие базовые смыслы, как в медицинской терминологии, так и в общелитературном русском языке, и определена структура предметно-понятийного компонента концептов. В-третьих, были обозначены способы логико-семантической объективации базовых смыслов на основании анализа соотношения вербальных репрезентантов в латинской анатомической терминологии и в общелитературном русском языке. Так, например, смысловое поле базового концепта «место расположения органа» объективируется через систему оппозиционных смыслов, актуализируя логико-семантический способ противопоставления. Термины, указывающие на место расположения органа, обозначаются антонимичными парами, причем некоторые из них не отражают антонимичные связи в общелитературном языке, например, латеральный – медиальный, медиальный – наружный, внешний. Противопоставление характерно и для логико-семантического способа репрезентации базового концепта «цвет анатомического образования», например, белое вещество – черное вещество. Логико-семантический способ репрезентации других смыслов можно обозначить как принцип взаимного дополнения, предполагающего включение единиц более низкого уровня в компоненты более высокого уровня. Так, например, термины, объективирующие смысловое поле базового концепта «форма анатомического образования», обозначают единичные анатомические образования, но в совокупности они актуализируют макроконцепты «мышцы» и «отростки», одной из характеристик которых и является форма. В-четвертых, концептуальный анализ позволил выделить способы номинации в исследуемых группах терминов анатомической терминологии – это прямая номинация, характерная для репрезентантов концепта «цвет анатомических образований» (albus, niger, ruber; белый, черный, красный), и вторичная номинация, прежде всего это метафорическая номинация на основании сходства по форме и функционального сходства с объектами реальной действительности. В-пятых, было установлено, что взаимосвязь с русским языком прослеживается прежде всего в корневых морфемах, однако важным является тот факт, что в терминах, обозначающих место расположения органа в пространстве по отношению к плоскостям и оси, значительную роль в формировании значения играют префиксы, в терминах, характеризующих форму, дополнительное значение вносит терминоэлемент – суффикс -(в)идн-, лат. -ide- – 'сходный', 'похожий', 'подобный'. Среди терминов-существительных, репрезентирующих базовый концепт «анатомические образования», были выявлены три подгруппы. Так как корень является семантическим ядром слова, то в большинстве случаев во всех трех подгруппах связь с русским языком прослеживается в корневых морфемах, кроме тех случаев, где дополнительное значение вносит префикс, например, *processus, us m* – 'отросток', *protuberantia*, ae f – 'выступ'. Само выделение этих подгрупп, обращение к структуре терминов является важным с точки зрения активизации механизмов памяти, формирования грамматической и лексической компетенций обучающихся.

Таким образом, изучение анатомической лексики в данном аспекте, выявление способов репрезентации базовых концептов анатомической терминологии, сопоставление анатомических терминов и родственных слов общелитературного русского языка позволяет восстановить связь анатомической терминологии с более широкими пластами лексики, воссоздать фрагмент научной картины мира, дающей представление об анатомии человеческого тела. Исследование нашло отражение в практической работе: был издан лексический словарь-справочник по разделу «Анатомическая терминология», который сопровождается историко-этимологическими комментариями. Историко-этимологический комментарий содержит сведения о происхождении слова, об особенностях употребления в латинском языке, о связях латинского слова с однокоренными словами, употребляемыми в русском языке, что позволяет развить профессиональную эрудицию студентов, улучшить языковое чутье и усовершенствовать орфографическую грамотность.

С точки зрения перспектив дальнейшего исследования медицинской терминологии с позиции выявления исторических связей с русским языком особого внимания заслуживают клинические и фармацевтические термины, а также отдельные терминоэлементы, подходы к изучению которых в данном аспекте только намечены в работе. Эти исследования играют важную роль как для теоретических изысканий в области истории развития языка, так и для практической работы, в частности, результаты проведенного исследования являются актуальными для создания базы данных анатомической терминологии, которая может быть использована врачами, преподавателями высшей школы, студентами, ординаторами.

Библиографический список

1. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011.
2. Большой словарь иностранных слов. Москва: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001.
3. Советский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1980.
4. Якобсон Г. Цели и методы этимологизации слов, выражающих некоторые абстрактные понятия. Этимология. 1967: сборник материалов Международного симпозиума «Проблемы славянских этимологических исследований в связи с общей проблематикой современной этимологии». Москва: Издательство «Наука», 1969: 32 – 35.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Москва: Олма – ПРЕСС, 2002; Т. 2.
6. Словарь русского языка: в 4 т. Москва: Русский язык, 1984; Т. 3.
7. Карузин И.П. Словарь анатомических терминов. Москва: Главное управление научными учреждениями, 1928.
8. Грамота.ру – справочно-информационный портал «Русский язык». Available at: http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&ro=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=%D0%B7%D0%BE%D0%BD%D0%B0

References

1. Golovanova E.I. *Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie:* uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2011.
2. *Bol'shoj slovar' inostrannyh slov.* Moskva: ZAO Izd-vo Centrpoligraf, 2001.
3. *Covetskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1980.
4. Yakobson G. Celi i metody `etimologizacii slov, vyrazhayuschih nekotorye abstraktnye ponyatiya. `*Etimologiya. 1967:* sbornik materialov Mezhdunarodnogo simpoziuma "Problemy slavyanskih `etimologicheskih issledovanij v svyazi s obschej problematikoj sovremennoj `etimologii". Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1969: 32 – 35.
5. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Olma – PRESS, 2002; T. 2.
6. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1984; T. 3.
7. Karuzin I.P. *Slovar' anatomicheskih terminov.* Moskva: Glavnoe upravlenie nauchnymi uchrezhdeniyami, 1928.
8. Gramota.ru – spravochno-informacionnyj portal «Russkij yazyk». Available at: http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&ro=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=%D0%B7%D0%BE%D0%BD%D0%B0

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-503-504

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

DIALOGUE TEXTS OF MODERN CULTURE. In modern humanitarian knowledge the concept of dialogue continues to be relevant. The scope of dialogue practices is expanding and the traditional understanding of dialogue is undergoing significant changes. There are two main trends: extra-dialogue and intra-dialogue relations. Extra-dialogue refers to the relationship that develops between the individual subjects of communication. Intra-dialogue relations characterize the matter of dialogue as a kind of ontological substance, its fabric. In the system of dialogue texts, several types can be distinguished: dialogue gadgets; dialogical substitutions, substitutions, redirects; zero dialogue; dialogue at will – dialogue ad libitum; dialogue-failure or missed dialogue.

Key words: **dialogue, dialogue text, dialogue practices, dialogue as communication, culture of dialogue, communication.**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ДИАЛОГОВЫЕ ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В современном гуманитарном знании понятие диалога продолжает оставаться актуальным. Сфера диалоговых практик расширяется, и традиционное понимание диалога претерпевает значительные изменения. Различаются две основные тенденции: экстрадиалоговые и интрадиалоговые отношения. К экстрадиалоговым относятся отношения, которые складываются между отдельными субъектами коммуникации. Интрадиалоговые отношения характеризуют материю диалога как некую онтологическую субстанцию, его ткань. В системе диалоговых текстов можно выделить несколько типов: диалоговые гаджеты; диалогические замещения, подмены, переадресации; нулевой диалог; диалог по желанию или по произволу – диалог ad libitum; диалог-неудача или упущенный диалог.

Ключевые слова: **диалог, диалоговый текст, диалоговые практики, диалог как коммуникация, культура диалога, коммуникация и общение.**

Вряд ли найдется в современной гуманитаристике научная область, которой не коснулся бы интерес к диалогу, не обсуждались бы его проблемы. Диалог – традиционная тема. Более того – тема, обладающая предметной «агрессией» и вовлекающая в свое изучение все большее число участников.

Любопытно, как понятие, восходящее к греческому «dialogos» с исходным значением «разговор между двумя лицами», постепенно приобретает новые смыслы и увеличивает число разговаривающих.

Обратимся прежде всего к определениям диалога. В каждой сфере знания в диалоге отмечается некая специфическая черта, которая не только обогащает семантику определения, но и указывает на характер интерпретации, свойственной той или иной науке.

В философском словаре А. Конт-Спонвиля в диалоге подчеркнута «озабоченность поиском одной и той же истины» и «стремление к универсальному, а не единичному» [1, с. 153]. Психологи определяют диалог как «обмен репликами» и «универсальную составляющую человеческого общения» [2]. У культурологов диалог – это «разговор, в котором дух целого возникает и прокладывает себе дорогу сквозь различия реплик» [3, с. 97]. Диалог с точки зрения социологии – «форма непосредственного речевого взаимодействия двух или нескольких лиц, состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик» [4]. В педагогике и лингводидактике диалог рассматривается как один из методических принципов обучения. В филологии, как утверждает «Новая литературная энциклопедия», диалог – это «вид устной речи, разговор, беседа между двумя (или более) лицами, в которой участники меняются ролями автора и адресата» [5].

Несмотря на множество вариантов, определения диалога не отличаются разнообразием. Диалог – это и метод творчества, способный активизировать скрытые способности собеседников; и форма обсуждения и поиска истины; и философское искусство вести рассуждение. В основе всех вариантов лежит сократовское понимание беседы, известное нам от Платона. Однако, основываясь на понимании диалога как беседы двоих, имеющей целью раскрытие сущности обсуждаемого предмета и достижение истинного знания о нём, современная гуманитаристика онтологизировала понятие беседы, превратив диалог в некую универсальную модель бытия. «Быть – значит общаться диалогически, – пишет М.М. Бахтин. – Когда диалог кончается, все кончается... *Два* голоса – minimum жизни, minimum бытия» [6, с. 434].

Многие определения диалога имеют «персональный» характер: онтологический «мы-диалог» С.Л. Франка, диалогическая концепция «симфонической личности» Л.П. Карсавина, «евразийский диалог» Н.С. Трубецкого, «диалог культурных миров» Г.С. Померанца, «универсальный диалог» М.С. Кагана и др. Резюмирующим смыслом обладают утверждения Ю.М Лотмана о диалоге как о динамической модели семиотической системы и В.С. Библера, понимающего культуру как форму свободного общения людей. Диалогичность приобретает тотальный характер, актуализируя в понятии диалога «момент встречи», «сопряжения различных ценностных смыслов (нравственных, эстетических, научных, религиозных)» [7, с. 93].

В диалогических практиках культуры очевидны две разнонаправленные тенденции, условно определяемые как экстрадиалогическая и интрадиалогическая.

Экстрадиалогический характер имеют отношения, которые складываются между отдельными «субъектами» коммуникации. Именно такой тип контакта может быть идентифицирован как «диалог культур». Сфера политики, межэтнических отношений «обречена» на диалогические отношения в самом широком смысле этого слова. В этих сферах диалог выступает как желаемая и труднодостижимая цель, обнаруживая антитезу силовых и диалоговых форм решения конфликтов. Практика этнических отношений актуализирует диалог как ценностную категорию, некий культурный уровень, который обеспечивает культурное единство многообразных и разнородных этносов, предполагает не только традиционное *национальное единство* и *культурное многообразие*, но и *культурное единство* и *национальное многообразие* [8, с. 343]. Диалоговые тексты современности все настойчивее формируют мысль о наличии «культурного гена», позиционируя культуру, прежде всего, как родовое начало человечества, культурное отечество, дом *человеческого*.

Экстрадиалогической представляется и сфера образовательных отношений. Более того, на первый взгляд кажется, что именно это является потенциально идеальной диалоговой средой. Однако уже давно М.С. Каган обратил внимание на иллюзорность образовательного диалога, объясняя это тем, что ученик и учитель встречаются в диалоге обучения не как равноправные субъекты – ученик для учителя еще и *объект* образования [9]. Осложненность образовательного диалога неравенством участников не только существенно корректирует представление о педагогически-образовательных отношениях, но и выявляет сущностные признаки самого диалога, его структурную типологию. Соотношение коммуникации и общения, образования и воспитания, совмещаемость в личности субъект-объектных ипостасей, способность к диалогу как знак профессиональной пригодности – все эти зоны образовательных практик все еще остаются проблемными. Современная культура, активно создающая разнообразные гетерогенные формы, микширует традиционные границы и параметры диалога, превращая его в некую «кентавр-проблему», пользуясь выражением Ж.Т. Тощенко [10].

Аналогичной выглядит и сфера интрадиалогических отношений. Понятие интрадиалогичности характеризует *материю* диалога как некую онтологическую субстанцию, его ткань, фактуру. В лоне тотальной текстуализации культуры происходит и тотальная текстуализация диалоговых практик. В профессиональном дискурсе гуманитария функционирует множество терминов диалогической природы с трудно фиксируемыми границами (интердискурсивность, интертекстуальность, интермедиальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, архитекстуальность и др.), что выявляет общую диалогическую транстекстуальную направленность любого культурного феномена.

В универсальном диалоге современной культуры возможно увидеть некоторые разновидности.

Во-первых, это диалогические гаджеты, к которым можно отнести всевозможные чаты, сети, сообщества, беседы и пр. Пользуясь бодрийяровским пониманием гаджета как «функционального отклонения» [11, с. 53], можно отметить,

что диалогический гаджет демонстрирует избыточность диалоговых субъектов, непомерное разрастание диалога, характерные для современной «поли-, пара-, гипер- и метафункциональной» [11] культуры. Проблемным оказывается именно сущностный признак диалога как беседы двух субъектов, а частые словарные уточнения «или более» невольно провоцируют вопрос «насколько более?». Диалог такого рода становится монологичным, буквально «воображаемым», по сути – бесполезным. Диалог как чат не только характеризуется непомерным разрастанием участников, но и обнаруживает статусные изменения диалогового слова. Превращение разговора в «письмо» лишает диалог невербальной ауры, интонационной поддержки и, тем самым, расширяют зону интерпретации. Утраченные тембры, артикуляции, интонации, частично компенсированные графическим обликом текста, не могут полностью устранить возникающее недопонимание. «Сущность обсуждаемого предмета» и «достижение истинного знания о нём» не позиционируются участниками виртуального диалога как его цель. Реплики участников в большей степени обнаруживают потребность в монологическом высказывании, чем признаки диалога.

Во-вторых, это диалогические замещения, подмены, переадресации. В данном случае речь может идти о компульсивном тяготении к воображаемому, к замещению реальной беседы виртуальной: отвлечение от живой компании для запечатления факта встречи и «скидывания фоток»; наблюдение за близкими через око фото- и видеотехники и т.п. Таким образом, реальный диалог функционирует как порождающее диалоговое лоно, удостоверяющее свою реальность фактом «украденных объектов» (пользуясь выражением П. ван ден Хевеля) и являет себя скорее как коммуникативную деформацию, утрату.

Возможно выделить нулевой диалог, представленный экспериментами Софи Калль. Преследование незнакомцев и фиксирование их маршрутов без желания превратить их в собеседников, предпринятое Софи Калль, описаны Ж. Бодрийяром в эссе «Преследование в Венеции» [12, с. 231]. На первый взгляд, настойчивое следование за незнакомыми людьми может показаться коммуникационным «соблазном», провокацией к диалогу, близости, интриге, самоидентификации. Однако декларируемая цель преследования – это запрет на факт встречи и знакомства, табуированный собеседник, нулевой диалоговый субъект. Тем не менее этот отсутствующий «собеседник» не разрушает диалоговое пространство, а, скорее, повышает статус тотальной, «метафункциональной» диалоговой зоны в современном «шизофункциональном» мире [11, с. 53], предполагающем двоих участников как «минимум бытия» (М.М. Бахтин).

Еще один тип диалоговых практик представлен перформансами Марины Абрамович. Этот тип диалога можно обозначить как диалог по желанию, диалог по произволу – диалог ad libitum. Его характерная черта – вызов к диалогу, провокация, подталкивающая человека начать «отношения», ответить. Тематика диалога задается первым участником (или парой – Марина Абрамович и ее партнер Улай), атрибутикой места, набором диалоговых элементов, а характер диалога, динамика его протекания остается во власти других (другого) участников. Кроме самоидентификации и идентификации участников, которая оказывается произвольной и вариативной, диалог демонстрирует диалоговую обреченность, «приговоренность» к диалогу.

Стоит отметить и такую разновидность, как диалог-неудача, или упущенный диалог. Его социально-культурная ипостась может быть проиллюстрирована известным рассказом В. Шукшина «Срезал». Интеллигентный филолог, боясь обидеть не особо грамотного, но задиристого и хитроумного Глеба Капустина, принявшего филологию за философию, уходит от уточнений, что воспринимается читателем не только как вежливость, но и как унижающая собеседника терпимость к его неосведомленности, по сути – «недопущение» к диалогу. В. Шукшин фиксирует, таким образом, факт социального неравенства соотечественников и современников, драматизм и потенциальную конфликтность беседующих, потребность в диалоге и, одновременно, недоверие к собеседнику, неумение слышать и понимать, в конечном итоге – неспособность к диалогу.

Онтологический аспект упущенного диалога отражен в стихотворении Ю. Левитанского, склонного мастерски соединять повседневные мелочи с бытийными смыслами. В стихотворении «Собирались наскоро…» поэт перечисляет наполняющие «дни» и «годы» обычные события: «пели, балагурили», «пили да курили», «помирились, встретились, шуму натворили», «виделись, не виделись», «ни за что обиделись», и каждый раз горько итожит – «день», «год», «жизнь прошла, как не было, не поговорили» [13].

Таким образом, понятие диалога в современной культуре амбивалентно.

С одной стороны, диалог, ставший виртуальным, свидетельствует о нарушенном общении. Диалог, происходящий в воображаемом пространстве «поливалентных» коммуникаций, удовлетворяет потребность в сублимированных монологах, выполняет функцию передачи информации, т.е. буквально являет собой коммуникацию, а не общение.

С другой стороны, можно воспринимать диалог как универсальную модель и сущностный признак человеческого поведения, отражающие коммуникативный опыт человека, его победы и поражения. В этом случае понятие диалога входит в аксиологический категориальный фонд культуры, рассматривается не только в ряду информационно-коммуникативных практик, но и понимается как жизнеобеспечивающая степень психологической и социально-культурной готовности к пониманию, общению. В диалоге, его глубокой антропности таится, выражаясь словами С.С. Аверинцева, «теплота сплачивающей тайны» [14, с. 827], дающая веру в оптимистичный «исход» человечества к мирной и высокоразвитой цивилизации будущего.

Библиографический список

1. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. Москва: Этерна, 2012.
2. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание. Под редакцией А.Б. Альмухановой и др. Москва: Эксмо, 2007. Available at: https://rus-big-psyho.slovaronline.com/4274-%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3
3. Культурология. XX век. Словарь. Под редакцией С.Я. Левит. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1998: 97 – 99.
4. Толковый словарь по социологии. Москва: ВЕЧЕ-АСТ, 2013. Available at: http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/explanatory-sociological/fc/slovar-196.htm#zag-706
5. Новая литературная энциклопедия. Available at: https://nlit.ru/d/dialog.htm
6. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Москва: Художественная литература, 1972.
7. Монастырская И.А. Диалог культур в условиях глобализации. XI Международные Лихачевские научные чтения. Под редакцией А.С. Запесоцкого. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011; Т. 1: 93 – 97.
8. Мышьякова Н.М. Культурное единство и национальное многообразие. XII Международные Лихачевские научные чтения. Под редакцией А.С. Запесоцкого. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2012: 343 – 348.
9. Каган М.С. Мир общения. Москва, Политиздат, 1988.
10. Тощенко Ж.Т. Кентавр-культура. XI Международные Лихачевские научные чтения. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011: 165 – 173.
11. Бодрийяр Ж. Система вещей. Москва: Рудомино, 2001.
12. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. Москва, Добросвет, 2009.
13. Левитанский Ю. Кинематограф. Москва: Советский писатель, 1970.
14. Аверинцев С.С. Символ. Краткая литературная энциклопедия. Москва: Советская энциклопедия, 1971; Т. 6: 826 – 831.

References

1. Kont-Sponvil' A. *Filosofskij slovar'*. Moskva: `Eterna, 2012.
2. *Bol'shaya psihologicheskaya `enciklopediya: samoe polnoe sovremennoe izdanie*. Pod redakciej A.B. Al'muhanovoj i dr. Moskva: `Eksmo, 2007. Available at: https://rus-big-psyho.slovaronline.com/4274-%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3
3. *Kul'turologiya. XX vek. Slovar'*. Pod redakciej S.Ya. Levit. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1998: 97 – 99.
4. *Tolkovyj slovar' po sociologii*. Moskva: VEChE-AST, 2013. Available at: http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/explanatory-sociological/fc/slovar-196.htm#zag-706
5. *Novaya literaturnaya `enciklopediya*. Available at: https://nlit.ru/d/dialog.htm
6. Bahtin M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
7. Monastyrskaya I.A. Dialog kul'tur v usloviyah globalizacii. *XI Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya*. Pod redakciej A.S. Zapesockogo. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2011; T. 1: 93 – 97.
8. Mysh'yakova N.M. Kul'turnoe edinstvo i nacional'noe mnogoobrazie. *XII Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya*. Pod redakciej A.S. Zapesockogo. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2012: 343 – 348.
9. Kagan M.S. *Mir obscheniya*. Moskva, Politizdat, 1988.
10. Toschenko Zh.T. Kentavr-kul'tura. *XI Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2011: 165 – 173.
11. Bodrijyar Zh. *Sistema veschej*. Moskva: Rudomino, 2001.
12. Bodrijyar Zh. *Prozrachnost' zla*. Moskva, Dobrosvet, 2009.
13. Levitanskij Yu. *Kinematograf*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1970.
14. Averincev S.S. *Simvol. Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1971; T. 6: 826 – 831.

Статья поступила в редакцию 13.03.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-505-506

***Alibekova D.M**., Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Department of IYA for the Faculty of Science, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Dibirova A.M.,** senior teacher, Department of IYA for the Faculty of Science, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ANTONYMIC AND SYNONYMOUS RELATIONSHIPS IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The article analyzes the synonymic and antonymic relations between phraseological units of the Russian language. It is noted that the phraseological units of the Russian language are strongly influenced by lexical paradigms. It is most noticeable in the system relations of phraseological units. The antonymic components of phraseological units borrow from lexical units with oppositional relations the principle of compatibility with the same word. However, the component composition of phraseological units may be similar to traditional free phrases. This phenomenon is unique for phraseology, since one opposition of antonyms can be the basis for several phraseological units. Phraseological units-synonyms almost always correspond to the paradigmatic series of words-synonyms, thematic groups. The use of synonymous words in the paradigms of phraseological units with a similar or identical meaning is logical. In addition to this attraction of the lexical system, there is an aesthetic function of phraseological units, the need to express common semantic features, avoiding monotonous names.

Ключевые слова: **русский язык, фразеологизмы-антонимы, фразеологизмы-синонимы, парадигматические свойства, деривационные отношения, компонентный состав, лексические средства.**

***Д.М. Алибекова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***А.М. Дибирова,** ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

АНТОНИМИЧЕСКИЕ И СИНОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ФЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ синонимических и антонимических отношений между фразеологическими единицами русского языка. Отмечается, что фразеологизмы русского языка испытывают сильное влияние лексических парадигм. Оно наиболее заметно проявляется в системных отношениях фразеологических единиц. Антонимические компоненты фразеологических единиц заимствуют у лексических единиц с оппозиционными отношениями принцип сочетаемости с одним и тем же словом. Однако компонентный состав фразеологических единиц может быть аналогичным традиционным свободным словосочетаниям. Это явление уникально для фразеологии, так как одна оппозиция слов-антонимов может быть основой для нескольких фразеологизмов. У фразеологических единиц-синонимов почти всегда устанавливаются соответствия с парадигматическими рядами слов-синонимов, тематическими группами. Использование синонимичных слов в парадигмах фразеологизмов с близким или тождественным значением логично. Кроме этого притяжения лексической системы действует эстетическая функция фразеологизмов, необходимость выразить общие семантические признаки, избегая однообразных наименований.

Ключевые слова: **русский язык, фразеологизмы-антонимы, фразеологизмы-синонимы, парадигматические свойства, деривационные связи, компонентный состав, лексические средства.**

Фразеологические единицы русского языка испытывают сильное влияние лексических парадигм. Оно наиболее заметно проявляется в системных отношениях ФЕ. В оформлении системных отношений активно участвует синонимия лексем [1 – 6].

Приведем примеры: рус. в один миг / в мгновенье ока – «быстро», бить баклуши / бить балду – «бездельничать», гол как сокол/ ни кола ни двора – «беден» и т.д.

Иногда семантическая противоположность фразеологических единиц в русском языке передается через слова-антонимы: смотреть сверху вниз – смотреть снизу вверх; спустя рукава – засучив рукава и т.д.

В зависимости от производности лексем или особенностей их формообразования устанавливаются деривационные связи ФЕ: открыть душу // с открытой душой, как рыба в воде // что рыба в воде и т.д.

Структура фразеологической единицы в зависимости от использования лексических оппозиций подчиняется законам парадигматики. Случаи взаимодействия между лексической и фразеологической омонимией наблюдаются редко.

Лексические антонимы отличаются наибольшей парадигматической связанностью. Такие оппозиции становятся основой многих фразеологических антонимов в русском языке.

Эта обусловленность антонимических соотношений между ФЕ от оппозиций того же характера, как и у единиц лексической системы, налицо. Приведем примеры: холодная кровь – горячая кровь, добрый гений – злой гений, сильная сторона – слабая сторона, набраться ума – выжить из ума, встать на якорь – сняться с якоря, набраться сил – выбиться из сил, выйти из себя – взять себя в руки, время не ждет – время терпит [5, с. 237].

Подобная структура фразеологических единиц в русском языке отражает такие парадигматические и фразовые свойства общеупотребительных слов-антонимов, как симметричность значения, стилистическую и эмоциональную окраску, сходство лексической сочетаемости и наличие контекстуальных отношений [3, с. 7].

Антонимические компоненты фразеологических единиц заимствуют у лексических единиц с оппозиционными отношениями принцип сочетаемости с одним и тем же словом. Однако компонентный состав фразеологических единиц может быть аналогичным традиционным свободным словосочетаниям. Это явление уникально для фразеологии, так как одна оппозиция слов-антонимов может быть основой для нескольких фразеологизмов: войти в колею – выйти из колеи, набраться ума – лишиться ума, повернуться спиной – повернуться лицом и т.д.

Противоположные компоненты ФЕ подвергаются иногда синонимической замене, тогда в действия включаются синонимично-антонимичные парадигмы слов [1, с. 24]. Приведем примеры: стоять на (плохом) дурном пути – стоять на правильном (хорошем) пути, набитый (тугой, толстый, полный) карман – пустой (тощий, тонкий) карман и т.д.

Противоположные компоненты фразеологических единиц напоминают свободные словосочетания и их парадигмы, что обусловливает знаменательность компонентов фразеологических единиц, которые используют оппозиции слов и структурность фразеологической семантики. Между ассоциативными противопоставлениями элементов, которые составляют единицу, существует закономерная связь.

Исследование фразеологических единиц в сопоставлении с лексическими значениями сходных слов может использоваться для дифференциации фразеологизмов по степени семантической целостности, так как она пропорциональна количеству противопоставлений ассоциативного плана, которые сохраняются у компонентов фразеологической единицы. И лишь изоляция такого устойчивого сочетания от отношений с системными связями в лексике может перевести его в разряд фразеологических сращений, отличающихся от других типов фразеологических единиц [2, с. 124].

Такой парадигматический анализ фразеологических единиц с учетом лексических значений слов, близких по звучанию, составу морфем и их системным отношениям, дает возможность определить структуру значения фразеологической единицы.

При сравнении фразеологических антонимов с опорной для них оппозицией слова можно видеть, что отличительные признаки в значении фразеологизмов обусловлены противоположностью семантики лексических единиц. К примеру, отличительные признаки в семантике антонимичных фразеологизмов сильная сторона – слабая сторона, полный карман – пустой карман идентичны тем, которые выделяются у похожих глаголов-метафор. При противопоставлении фразеологических единиц имеется антонимия слов, в таком случае отмечаются отношения симметричной мотивации. При этом у каждого из противоположных компонентов в оппозиции фразеологических единиц имеются соответствия со значением мотивирующей основы. Надо сказать, что фразеологизмы включают переносное значение слов почти без изменений: засучив рукава – спустя рукава, холодная кровь – горячая кровь и т.д.

В некоторых случаях семантика антонимичных лексем в равной степени варьируется.

При различной смысловой нагрузке у слов-антонимов во фразеологической единице может произойти уподобление семантике противоположных компонентов.

Во фразеологических единицах-антонимах иногда употребляются тематически близкие слова: непочатый край – малая толика, за милую душу – скрепя сердце, не видно ни зги – светло как днем, в мгновение ока – через час по чайной ложке, затыкать глотку – тянуть за язык, в рот не возьмешь, язык проглотишь и т.д.

В результате таких лексических составляющих выявляются общие семантические признаки фразеологических единиц, которые могут быть основанием для противопоставления фразеологизмов.

Близость в лексическом составе фразеологических единиц, похожих по значению, показывает важность тематически связанных компонентов разных фразеологических единиц. Такие схожие по теме слова-компоненты могут выступать в роли семантически опорных для ФЕ [4, с. 212].

Они сохраняют ассоциации с символическими значениями сходнозвучащих лексем и характерными для слов типами переноса наименований.

Такая регулярность использования одной и той же модели переосмысления у целой группы слов, связанных тематически, обусловливает и соответствия в структуре фразеологических единиц. Но большая часть тематических групп слов не играет такой роли при организации противопоставления фразеологизма, как оппозиция лексических антонимов.

Вследствие этого тематических связей между компонентами фразеологических единиц с противоположными значениями недостаточно для установления разложимости или неразложимости их на семантические элементы. Здесь необходимо сопоставление компонентов фразеологической единицы со смысловой структурой идентичной лексемы, а также сравнение с другими фразеологизмами.

Тем не менее антонимичные фразеологические единицы, которые используют слова одной тематической группы: возносить до небес – втаптывать в грязь, денежный мешок – ни гроша за душой, битый час – считанные минуты, мастер на все руки – мастер-ломастер, язык без костей – будто язык проглотил и др., отличаются от противопоставлений фразеологизмов с уникальным лексическим составом типа у черта на куличках – рукой подать, коломенская верста – от горшка два вершка, манна небесная – как мертвому припарки не только большей упорядоченностью, они имеют образные значения, мотивирующиеся переносными значениями слов. Они являются моделированными, испытывают действие лексических парадигм.

У фразеологических единиц-синонимов почти всегда устанавливаются соответствия с парадигматическими рядами слов-синонимов, тематическими группами. Использование синонимичных слов в парадигмах фразеологизмов с близким или тождественным значением логично. Кроме этого притяжения лексической системы действует эстетическая функция фразеологизмов, связанная с необходимостью выразить общие семантические признаки, избегая однообразных наименований: вскружить голову, свести с ума; дьявол во плоти, исчадие ада; ни в зуб ногой, ни уха ни рыла; ума палата, котелок варит; себе на уме, Лиса Патрикеевна, гусь лапчатый; святая простота, открытая книга, добрая душа и т.д.

Во фразеологизмах-синонимах активно используются и деривационные соотношения лексем.

Однокоренные слова разных частей речи, определяя структурное разнообразие схожих по смыслу фразеологизмов, выражают их общие семантические признаки: и дело с концом, и делу конец, кончен бал; молчать как рыба, помалкивать в тряпочку; золотые руки, мастер на все руки; считанные минуты, пять минут и готово и т.д.

При заключении в синонимические фразеологизмы слов одного корня и сходной морфемной структуры усиливается значение этих лексических компонентов и их частей: переходить границы, выходить за рамки; испокон веков, до скончания веков и т.д.

Отмечается совпадение словообразовательных и лексических средств, из-за которых важную семантическую определенность получают морфемы и их элементы в фразеологизмах: вывести наружу, вывести на свет божий.

Для фразеологических синонимов свойственно использование одной темы: прикусить язык, проглотить язык; на открытом воздухе, на чистом воздухе, на свежем воздухе и т.д.

Данный факт объясняется тождественной предметной отнесенностью синонимических единиц русского языка, а также тем, что фразеологизмы испытывают влияние моделей метонимического переосмысления, которым в лексике характерна активная продуктивность. Большое число фразеологизмов-синонимов, у которых компоненты соотносятся как наименования части целого. Приведем примеры: на рыло, на нос, на ухо. А также имеются фразеологизмы-синонимы, использующие взаимосвязь между обозначениями предмета и его функций: во весь рот, во все горло, во весь голос, не своим голосом и т.д.

Надо сказать, что лексические компоненты могут быть связаны как символические названия места или объекта, они могут различаться деталями: не пустить на порог, отказать от дому, закрыть двери – «отказаться кого-либо принять у себя в доме»; обивать пороги, стучаться во все двери – «многократно обращаться в разные инстанции с просьбами» и т.д.

Некоторый автоматизм связей между членами лексических парадигм в составе фразеологизмов-синонимов переосмысливается словами аналогичной тематики, а перенос происходит по одной модели, с теми же правилами переносного использования слов по смежности, так как образы, лежащие в основе фразеологических синонимов, схожи.

Синонимические фразеологизмы и их соотношения со словами могут быть, как и у фразеологизмов-антонимов, прямыми, так как лексические синонимы становятся базой, основой для их образования со схожими значениями. Фразеология актуализирует образность слов-синонимов, их переносных значений через присоединение к лексическим метафорам частей, связанных с исходным употреблением единиц. Переносные значения слов приводят к усилению образности названий и определяют такие яркие экспрессивные различия семантических сходных фразеологических единиц. Благодаря этому они могут рассматриваться как варианты одной единицы и чаще всего используются в качестве стилистических синонимов. Поэтому отношения фразеологизмов-синонимов и слов-синонимов связаны с поиском разнообразных способов выражения того или иного понятия. Такие единицы могут носить ассиметричный характер, что является закономерностью при многочленных синонимических рядах, при высокой нагрузке единиц со сходным значением, при уточнении оттенков смысла, оценки предмета и т.д.

Близость с лексической синонимией охватывает некоторую часть структуры у семантически соотносимых фразеологических единиц.

Таким образом, сопоставление системных отношений с оппозициями лексики способствует установлению, разложимости, обоснованности значений фразеологических единиц русского языка. Опираясь на оппозиции лексики, возможно более глубокое изучение взаимодействия фразеологизмов со словами, ведь помимо внешних соответствий между компонентами фразеологизмов и лексемами, обнаруживаются и общие элементы в значениях единиц, обосновывающие их роль по отношению к фразеологизмам, связи которых основаны на лексических синонимах и антонимах.

Библиографический список

1. Введенская Л.А. Понятие синонимико-антонимичной парадигмы. Филологические этюды. Языкознание. Ростов-на-Дону, 1976; Выпуск 2.
2. Виноградов В.В. Основные понятия фразеологии как лингвистической дисциплины. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва, 1977.
3. Новиков Л.А. Русская антонимия и ее лексикографическое описание – во введении к словарю: Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. Москва, 1984.
4. Ожегов С.И. О структуре фразеологии. Лексикология. Лексикография. Культура речи. Москва, 1974.
5. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. Москва: Аделант, 2014.
6. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. Москва, 1968.

References

1. Vvedenskaya L.A. Ponyatie sinonimiko-antonimichnoj paradigmy. *Filologicheskie `etyudy. Yazykoznanie*. Rostov-na-Donu, 1976; Vypusk 2.
2. Vinogradov V.V. Osnovnye ponyatiya frazeologii kak lingvisticheskoj discipliny. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977.
3. Novikov L.A. *Russkaya antonimiya i ee leksikograficheskoe opisanie – vo vvedenii k slovaryu: L'vov M.R. Slovar' antonimov russkogo yazyka*. Moskva, 1984.
4. Ozhegov S.I. O strukture frazeologii. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi.* Moskva, 1974.
5. *Slovar' sinonimov i antonimov sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Adelant, 2014.
6. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva, 1968.

Статья поступила редакцию 12.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-506-508

Islamova L.Ya., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova_lyuba@mail.ru*
Martazanova Kh.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: hanifa_m@mail.ru*

ARTISTIC UNDERSTANDING OF THE PROBLEM OF TRAGEDY IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV. The article deals with comprehending of the problem of "tragic" in the poetry of Said Chakhkiev, since with a certain study of the artist's literary heritage of the word, the topic of eviction in his poetry remains outside the field of vision of national literary criticism. In the process of research, the main attention is paid to genre-style and ideological-aesthetic features of the poet's lyrics about deportation. It is noted that "tragic" as a category of aesthetics in the literatures of the deported peoples in genre-style and ideological-thematic terms is represented

widely, multifaceted. Depicting the fate of the people in the context of time, S. Chakhkiev poses the problems of “man and history”, “power and people”, revealing them in the aspect of the philosophical categories of good and evil. It confirms the idea that the spiritual and moral basis of the optimism of national self-awareness helped people to survive in the inhuman conditions of life in a foreign land.

Key words: **artistic comprehension, deportation, poetry, national essence, lyrical hero, Said Chakhkiev, poem, people, fate, Motherland, spiritual soil, poet.**

Л.Я. Исламова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail:islamova_lyuba@mail.ru*
Х.М. Мартазанова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: hanifa_m@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАГИЧЕСКОГО В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА

Данная статья посвящена осмыслению проблемы трагического в поэзии Саида Чахкиева, так как при определенной изученности литературного наследия художника слова тема выселения в его поэзии остается вне поля зрения национального литературоведения. В процессе исследования основное внимание уделяется жанрово-стилевыми идейно-эстетическим особенностям лирики поэта о депортации. Отмечается, что трагическое как категория эстетики в литературах депортированных народов в жанрово-стилевом и идейно-тематическом планах представлено широко, многогранно. Изображая судьбу народа в контексте времени, С. Чахкиев ставит проблемы «человек и история», «власть и народ», раскрывая их в аспекте философских категорий добра и зла. Утверждает мысль о том, что выстоять в нечеловеческих условиях жизни на чужбине народу помогла духовно-нравственная основа оптимизма национального самосознания.

Ключевые слова: **художественное осмысление, депортация, поэзия, национальная сущность, лирический герой, Саид Чахкиев, стихотворение, народ, судьба, Родина, духовная почва, поэт.**

Чувство патриотизма делает человека неотъемлемой частью большого целого – Родины, с которой он готов разделить радость и горе, счастье и страдание. С особой остротой это чувство проявляется, когда над страной нависает опасность. И тогда и стар и млад встает на ее защиту, в смертельной схватке с врагом отставая свободу и независимость. Эти слова имеют непосредственное отношение не только к отдельным индивидам, но и целым народам, тотально выселенных, вследствие чего были разорваны их исторические корни, уничтожено все, что связано с их самобытностью, национальной сущностью:

- традициями,
- обычаями,
- духовной и материальной культурой,
- языком.

Причины и последствия депортации народов исследуются историками.

К драматическому отрезку времени в судьбах своих этносов обращаются художники, отражая жизнь народа не только посредством красок, но и слова. С особой силой трагическое – категория эстетики – находит осмысление в литературном творчестве депортированных народов: Кязима Мечиева, Саида Шахмурзаева, Керима Отарова, Давида Кугультинова, Ахмада Сулейманова, Шейхи Арсанукаева, Кайсына Кулиева и мн. др. [1 – 11]

В ингушской литературе к периоду, «о котором и помнить страшно, и забыть нельзя»[1, с. 1], обращаются Ахмет Боков, Ахмет Ведзижев, Магомет-Саид Плиев, Башир Тимурзиев, Хамзат Осмиев, Джемалдин Яндиев. «Каждый из них в меру своего таланта явил миру собственную художественную интерпретацию драматической судьбы родного народа» [5, с. 30]. Произведения писателей в осмыслении темы репрессий, представленные в жанрово-стилевом и идейно-тематическом плане широко, многослойно, служат напоминанием о том, что «из истории надо брать не пепел, а горящие угли» [2, с. 27].

Судьба народа на трагических изломах истории – периода депортации, «осмысленная с позиций человека и истории, власти и народа в аспекте философских категорий добра и зла» [7, с. 30], стала предметом изображения С. Чахкиевым. Художественную летопись человеческих страданий писателя пронизывает мысль о том, что народу, поставленному вне закона, помогла выстоять духовная основа оптимизма национального самосознания. Вера в возвращение к своим историческим корням была велика, ибо опиралась на народную мудрость: все в жизни имеет начало и конец. Кроме того, избежать духовной деградации, сохраниться, не растворившись в океане этносов, ему помогли сила духа, жизнестойкость характера, взаимовыручка, взаимопомощь и, конечно же, помощь и поддержка представителей разных национальностей.

Из духовной почвы народа черпали силы и писатели, которые вынуждены были «замолчать» на долгие тринадцать лет, не имея ни права, ни возможности писать и печататься. И даже после того, как был «осужден культ личности» и репрессированные народы вернулись на историческую родину, писать о пережитом было чревато последствиями. Примером тому – судьба романа «Золотые столбы» С. Чахкиева, написанного в начале 60-х годов. Тогда же в альманахе «Утро гор» были опубликованы и его первые главы, но полностью он был издан лишь с наступлением эпохи гласности, в 1987 году.

Тема насильственного выселения широко представлена как в прозе, так и в поэзии Саида Чахкиева, испытавшего на собственной судьбе все тяготы депортации. Так, в стихотворении «Улетают, улетают журавли» автор сравнивает спецпереселенцев с улетающими на юг журавлями:

Улетают, улетают
На чужбину журавли,
Растворяются и тают,
Расплываются вдали [9, с. 71].

Поэт показывает, как, находясь в условиях морального и физического давления, не имея никакой надежды на перемены к лучшему, спецпереселенцы выжили, выстояли. Эмоционально точно описывается внутреннее состояние лирического героя, испытавшего, равно как и народ в целом, горечь и боль утрат и унижений. Автор использует композиционный прием сравнения:

Если птиц утешить нечем,
Чтоб им в голос не рыдать,
Как мне с сердцем человечьим,
С бедным сердцем совладать? [9, с. 72].

Поэзия Саида Чахкиева пронизана искренней любовью к своей Родине, вне которой для него жизни нет. И эта мысль выражена автором на самой высокой пронзительной ноте:

Если б сталось – отчизны лишили меня,
Я бы сердцу велел,
Чтоб стучать перестало.
Кто видал,
Чтобы дерево, крону подняв,
Прямо в небе – вне тверди земной –
Вырастало? [9, с. 20].

Мир душевных переживаний постепенно сменяется реалиями жизни, по мере движения наполняя жизнь лирического героя трагическим исходом. Однако выстоять в мире зла и потерь ему помогает мысль о Родине, оберегавшей его, как талисман, от зла и насилия, давая ему силы:

Если б сталось – отчизны лишили меня
И сказали, что путь мне обратный заказан,
Я бы, имя ее талисманом храня,
Залил уши свинцом,
Чтоб не слышать рассказа,
Как погиб мой отец,
Как в промозглой ночи
Сумрак плыл над селом, по логам западая,
Как лежала в дому, у остывшей печи,
Мать, одетая в саван,
Совсем молодая [9, с. 20].

Раскрытие психологического состояния героя достигается с помощью изобразительно-выразительных средств языка: олицетворений – «сердцу велел», «стучать перестало», «дерево, крону подняв», «сумрак плыл»; эпитетов – «промозглой ночи» и др.

Стихотворение «Кольцо» С. Чахкиевым написано на основе реального факта и связано с его личной судьбой. Оно, по свидетельству Л.Х. Танкиевой, «автобиографично, поскольку герой-рассказчик сам автор… Он описывает голодный 1946 год. Репрессированные хорошо помнят, сколько людей умерло в этом году от голода. Героиня произведения, от голода и болезни прикованная к постели, девятнадцатилетняя сестра Саида, которая пожертвовала подарком от любимого человека – золотым кольцом ради спасения

семьи от голода. И до возвращения матери отправившаяся за зерном сестра умирает [8, с. 87].

В этом временном отрезке лирический герой теряет очень близкого и дорогого ему человека – сестру. Ее образ навсегда запечатлелся в его душе, заставляя страдать, мучиться, тосковать:

…Скрип садов в застуженные ночи.
Полный дом тоскливой ребятни.
Голосит последний сельский кочет,
До тепла отсчитывая дни [10, с. 68].

Стихотворение насыщено глубоким драматизмом и напряженностью чувств. Девушка в самом расцвете сил умирает, не выдержав трудностей чужбины. Голод, холод, поруганное чувство родины подрывают ее здоровье. Однако окончательно ее сломила тоска по возлюбленному, который перед тем как уйти на войну, подарил ей кольцо – символ любви и верности. Но ей пришлось расстаться с ним: она по взгляду матери поняла, что оно – единственное спасение для семьи, испытывающей голод:

(Говорят, даренное любимым
Лишь ценою жизни отдают).
Я навек запомнил эту зиму –
Отрешенный,
Горестный уют.
Тишина углами проползала
С шелестеньем стынущих полов.
Мать кольцо в передник увязала
В пять крутых,
Расчетливых узлов [10, с. 69].

На примере одной семьи Саид Чахкиев сумел передать трагедию целого народа, который прошел через немыслимые испытания: голод, холод, унижения, беззаконие, оскорбление чести и достоинства. Однако лишенный политических и гражданских прав, поставленный вне закона он, народ, с детской наивностью продолжал верить в социальную справедливость, и эта вера помогла им выжить в годы репрессий.

Стихотворение «Ахмед Хучабаров» посвящено «выдающемуся ингушскому повстанцу и бескомпромиссному борцу с партийно-чекистской деспотией в XX веке» [11, с. 3]. Легендарный герой народа, человек неимоверного мужества, отваги, силы духа, движимый любовью к родной земле, в условиях всеобщего террора он вступает в борьбу с жесточайшим произволом властей:

Когда страна осиротела,
Оплакав изгнанный народ,
Когда бесчинства беспредела
Другим грозили в свой черед –
Тогда в огне, в дыму пожаров,
Защитником безвинных душ
Встал легендарный Хучабаров –
Наш героический ингуш! [10, с. 112].

Как пишет М.Д. Яндиева, «самим фактом своего существования в XX веке он утвердил Богом данное безусловное право личности на самоотверженную защиту человеческого и национального достоинства, которое обязывает бороться за свободу своей единственной Родины» [11, с. 3].

Благодаря Ахмеду Хучабарову была сохранена каменная культура ингушей – башни, которые, по определению Е.А. Крупнова, «для своего времени были подлинным чудом человеческого гения, как для нашего столетия новые шаги человека в небо» [4, с. 71]. Он остался в благодарной памяти народа, «оболганного, огульно обвиненного, ограбленного, растоптанного [3, с. 21], ибо до последнего боролся с режимом НКВД, отстаивая его права и свободу. Он жил и умирал с мыслью: «А что же будет с моим народом?» [11, с. 40].

Знаменательным как для самого писателя, так и для народа в целом стала дата – 23 февраля 1997 года: в Назрани был открыт мемориальный комплекс жертвам геноцида ингушского народа (он построен в форме девяти башен). Этому событию приурочено стихотворение С. Чахкиева «Девять башен», в котором с присущим ему мужеством, глубоко эмоционально рассказал о горькой судьбе народа, в памяти которого живы страшные годы депортации:

Девять башен…
Боль столетий.
Век тиранов и горилл.
Неродившиеся дети,
Похороны без могил [10, с. 108].

Горы выступают в нем «олицетворением Родины, … преодоления трудностей, достижения цели, осуществления мечты, стремления к высокому, вечному, светлому и прекрасному» [6, с. 88].

…И склонились низко горы,
Грустно тучи теребя, –
Всех вайнахов боль и горе
Воплотили вы в себя [10, с. 108].

Башни – олицетворение не только символ жизнестойкости народа, его чести, достоинства, свободолюбия.

Стихотворение пронизывает мысль о том, что истоки мудрости, мужества, отваги, «силы высокого духа» – в славном героическом прошлом народа.

Таким образом, одной из тематических доминант поэтического наследия С. Чахкиева, равно как и прозы, выступает тема депортации, осмысливаемая в аспекте эстетической категории трагического. Создавая сложную, противоречивую эпоху тоталитаризма, художник, мыслитель, гуманист, он руководствовался принципом истинности в изображении судьбы родного народа. Его поэзия о выселении стала важной жанрообразующей составляющей ингушской лирики.

Библиографический список

1. Албогачиев Р.Ш. И помнить страшно и забыть нельзя. *Парламентский вестник.* 2011; № 14 (52).
2. Дахкильгов И. *240 лет нерушимого единства Ингушетии с Россией.* Магас, 2010.
3. Дидигова Р.А. Баллада о выселении. *Прикосновение: Стихотворения.* Магас: Издательство «Сердало», 2002: 20 – 23.
4. Крупнов Е.И. *Средневековая Ингушетия.* Москва,1971.
5. Мартазанова Х.М. Человек в трагических испытаниях эпохи в романе Ахмеда Бокова «Узкие ворота». *Ученые записки*. Серия: Филология. Магас, 2008; Выпуск I: 48 – 58.
6. Мартазанова Х.М. Художественное осмысление проблемы трагического в романе «Золотые столбы» С. Чахкиева. *Известия Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева.* 2014; № 1 (3): 84 – 93.
7. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
8. Танкиева Л.Х. Чахкиев. Идриса Са1ид. Х1анзара г1алг1ай литература (Современная ингушская литература): в 4 т. Нальчик, 2011; Т. 2: 69 – 166.
9. Чахкиев С. У изголовья: Стихи, басни, поэмы. Грозный, 1983.
10. Чахкиев С. Суть: Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения. Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2008.
11. Яндиева М.Д. Ингушское сопротивление: Ахмед Хучбаров в контексте времени. Назрань. Москва, 2004.

References

1. Albogachiev R.Sh. I pomnit' strashno i zabyt' nel'zya. *Parlamentskij vestnik.* 2011; № 14 (52).
2. Dahkil'gov I. *240 let nerushimogo edinstva Ingushetii s Rossiej.* Magas, 2010.
3. Didigova R.A. Ballada o vyselenii. *Prikosnovenie: Stihotvoreniya.* Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2002: 20 – 23.
4. Krupnov E.I. *Srednevekovaya Ingushetiya*. Moskva,1971.
5. Martazanova H.M. Chelovek v tragicheskih ispytaniyah `epohi v romane Ahmeda Bokova «Uzkie vorota». *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. Magas, 2008; Vypusk I: 48 – 58.
6. Martazanova H.M. Hudozhestvennoe osmyslenie problemy tragicheskogo v romane «Zolotye stolby» S. Chahkieva. *Izvestiya Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva.* 2014; № 1 (3): 84 – 93.
7. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza XX veka: nacional'no hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
8. Tankieva L.H. Chahkiev. Idrisa Sa1id. *H1anzara g1alg1aj literatura (Sovremennaya ingushskaya literatura)*: v 4 t. Nal'chik, 2011; T. 2: 69 – 166.
9. Chahkiev S. *U izgolov'ya: Stihi, basni, po`emy*. Groznyj, 1983.
10. Chahkiev S. *Sut': Stihotvoreniya, po`emy, basni, pritchi, posvyascheniya.* Nal'chik: Izdatel'stvo M. i V. Kotlyarovyh, 2008.
11. Yandieva M.D. *Ingushskoe soprotivlenie: Ahmed Huchbarov v kontekste vremeni*. Nazran'. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-509-510

***Mutaeva S.I.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Department of Natural Sciences for Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

***Arsakaeva Kh.S.**, senior teacher, Russian Language Department, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN AND NAKH-DAGESTAN LANGUAGES. The article presents an analysis of comparative phraseological units of the Russian and Nakh-Dagestan languages. It is noted that the components of comparative phraseological units in such structurally diffrent languages as Russian, Chechen, Darginsky and Avar are called objects, phenomena of various spheres of life. The connection that exists between the two parts of a phraseological unit does not obey one of the main concepts of comparison – the importance and necessity of comparing identical concepts that can be correlated with homogeneous objects and phenomena. The comparative analysis of comparative phraseological units of four different languages shows, on the one hand, the coincidence and similarity of a certain number of comparative phraseological units, and on the other hand, the purely national character of the phraseological composition of the languages under study. The materials also show the difference between the individual images used in the comparative phraseological units of the Russian and the Nakh-Dagestan languages. Certain groups of comparative phraseological units are more complete in Russian than in the Nakh-Dagestan languages and vice versa. Here, the linguistic and cultural traditions of these peoples can largely serve as a reason.

Key words: **comparative phraseological units, Russian language, Chechen language, Dargin language, comparative analysis, Avar language.**

***С.И. Мутаева,** канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО Дагестанского государственного университета г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

***Х.С. Арсакаева,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: hapta76@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПАРАТИВНЫХ ФЕ РУССКОГО И НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц русского и нахско-дагестанских языков. Отмечается, что компоненты компаративных ФЕ в таких разносистемных языках, как русский, чеченский, даргинский и аварский, называют предметы, явления разнообразных сфер жизни. Связь, которая существует между двумя частями фразеологической единицы, не подчиняется одному из главных понятий сравнения – важности и необходимости сравнивать идентичные понятия, которые могут быть соотносительны с однородными предметами и явлениями. Сравнительно-сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц четырех разноструктурных языков свидетельствует, с одной стороны, о совпадении и сходстве определенного количества компаративных фразеологических единиц, а с другой стороны – о сугубо национальном характере фразеологического состава исследуемых языков. Материалы также показывают различие отдельных образов, используемых в компаративных фразеологических единицах русского и нахско-дагестанских языков. Отдельные группы компаративных ФЕ являются наиболее наполненными в русском, чем в нахско-дагестанских языках, и наоборот. Здесь во многом причиной могут служить языковые и культурные традиции этих народов.

Ключевые слова: **компаративные фразеологические единицы, русский язык, чеченский язык, даргинский язык, сравнительно-сопоставительный анализ, аварский язык.**

Одной из логико-мыслительных понятий считается сравнение. Оно наилучшим образом находит свое выражение в компаративной фразеологии.

В сравнительной системе обращается внимание на действиях, поступках, качествах, признаках, свойствах, характеристиках сравниваемого предмета или образа. В сущности, имеется в виду реальные, настоящие лица, предметы, а с другой стороны, языковой образ, который сравнивается с ними. Такой образ должен основываться на признаках внеязыковых объектов [1 – 8].

Лингвистическое определение сравнения – это «фигура речи, состоящая в уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым» [6, с. 6].

Совместная система компаративной фразеологии представляет собой двусоставное фразеологизированное образование, которое соединено сравнительным союзом или другим сравнительным элементом.

Между такими частями ФЕ существует логическая связь, которая проявляется в следующем: первая часть выражает действие, признак, качество или какие-нибудь их особенности, характерные для второй части – носителя образа. Первая часть может быть недостаточной, и поэтому признаки, качества, свойства, действия лишь подразумеваются. Предмет сравнения является быть переменным элементом и не входит в состав фразеологической единицы.

Такая логическая связь, которая существует между двумя частями фразеологической единицы, не подчиняется одному из главных понятий сравнения – важности и необходимости сравнивать идентичные понятия, которые могут быть соотносительны с однородными предметами, явлениями, признаками, действиями и т.д.

Однотипность создает образность, являющуюся основой компаративной фразеологии.

Сравнительно-сопоставительный анализ компаративной фразеологии таких разносистемных языков, как русский и нахско-дагестанские языки, является одной из интереснейших проблем современной лингвистики. Межъязыковые параллельные сравнения большей частью образуются под действием общих для носителей тех или иных языков причин. Общий ассоциативный логико-психологический процесс восприятия ведет к формированию в целом одинаковых или близких представлений о явлениях окружающего мира. Наши наблюдения показали, что компоненты компаративных ФЕ называют предметы, явления разнообразных сфер жизни. Мы выделили наиболее общие тематические группы компаративных ФЕ русского и языков нахско-дагестанской группы. Приведем примеры:

1. Компаративные ФЕ с компонентом – названиями природных явлений:

рус. *быстрый словно ветер* – «стремительный»;

чечен. *мох санначехка* – «быстрый как ветер»;

дарг. *дяг1ван хъярхъси* – «быстрый как ветер».

авар. *бахъараб гъури г1адин* – «стремительный словно ураган».

рус. *белый словно снег*;

чечен. *луо сана к1айин* – «белый как снег»;

дарг. *дях1иван ц1уба* – «белый как снег»;

авар. *г1азуг1аи хъах1аб* – «белый как снег».

В качестве других зависимых компонентов, продуктивных в образовании фразеологических сравнений, называются явления природы, используются существительные: день и ночь, снег, солнце, дождь, солнце, туча, облако, туман, ветер, молния, гром и др.

2. Компаративные ФЕ с компонентом – названиями неодушевленных предметов, веществ:

рус. черный словно уголь (смуглый, темнокожий);

чечен. *к1орасанна1аьржа* – «черный как уголь»;

дарг. *гаван ц1удара* – «черный словно уголь»;

авар. *лах1г1ан ч1ег1ераб (ккубаб)* – «черный как уголь».

Компаративной фразеологической единице одного языка может соответствовать фразеологическая единица с немного иной структурой другого языка:

рус. *острый как нож* – «очень неприятная новость, слово»;

чечен. *урс сана ира* – «острый как нож»;

дарг. *дисван бугаси* – букв.: «острый как нож» (что-то неприятное, нехорошее);

авар. *рек1араб нус г1адав* – «словно нож острый».

Другими зависимыми компонентами ФЕ рассматриваемой группы, обозначающими вещества, оказываются следующие наименования: камень, иголка, молоток и т.д.

3. Компаративные ФЕ с компонентом – названиями флоры и фауны:

рус. *как мухи на мед* – «о большом количестве людей»;

чечен. *т1осанна* – «очень много»;

дарг. *Варъаличи т1унт1риван* – «скопление большого количества людей» (как мухи на мед) [2, с. 12].

авар. *гьац1уда / nlytnl г1адин* – «словно мухи на мед»;

рус. *как хитрая лиса* – «о хитром человеке»;

чечен. *цхьогал сана х1илмане* – «хитрый как лиса»;

дарг. *Г1ямултар гурдаван* – «словно хитрая лиса» (о хитром человеке);

авар. *цер гIадун* – «как лиса».

Другими универсальными компонентами в рядах компаративных фразеологических единиц оказываются следующие существительные: рыба, осел, бык, волк, коза, бабочка, лошадь, лиса, заяц, ворона, орел, муха,, лев, собака, кошка, цветок, трава, тополь и т.д. Данная тематическая группа является наиболее богато представленной во всех исследуемых языках.

4. Компаративные ФЕ с компонентом – названиями человека:

рус. *маменькин сынок* – «несамостоятельный»;

чечен. *нанин ноька я бер сана г1орасиз* – «маменькин сыночек»;

дарг. *абала гале* – «маменькин сынок» [2, с. 23].

авар. *бабал вас* – «маменькин сынок».

Данная тематическая группа КФЕ лучше представлена в русском языке, чем в языках нахско-дагестанской группы.

5. Компаративные ФЕ с компонентом – названиями пищи:

рус. *как крупинка соли* – «очень мало»;

чечен. *туьхан цинц сана* – «как крупинка соли»;

дарг. *Зела кьякьцад* – «очень мало» (букв.: «словно крупинка соли»).

авар. *ц1амул х1ур г1адаб* – «словно крупинка соли».

В качестве других зависимых компонентов могут выступать такие наименования пищи как: хлеб, масло, сыр, вода и т.д.

6. Предметы обихода и некоторых других сфер человеческой деятельности, культуры:

рус. *голова как решето* – «ничего не помнит, все забывает»;

чечен. *корта цаца сана бу* – «голова как решето»;

дарг. *т1акьагъуна бек1* – «голова словно коробка» (глупая голова) [2, с. 117].

авар. *г1адалаб бет1ер* – «коробка-голова».

Наиболее частыми компонентами сравнений этой тематической группы являются также следующие существительные: иголка, бочка, жердь, барабан, юла и некоторые другие.

Соотнесение разных образов с одинаковыми действиями, предметами и их характеристика, свойственные носителям всех исследуемых языков, находит свое проявление в компаративной фразеологии [6, с. 116].

Это объясняется сложностью, многообразием, переходом явлений окружающего мира. Общими оказываются также и противоположные типы образований: соотнесение одинаковых образов с разными действиями, признаками, характеристиками. Как показывает исследованный материал, человеческая деятельность, предметы и явления окружающего мира имеют зачастую общие схемы и алгоритмы действия.

«Наличие полных или частичных эквивалентов компаративных фразеологических единиц объясняется совпадением отражения реальной действительности у носителей разных языков и наличием так называемых «культурных универсалий». Наличие семантического и формального сходства во фразеологических единицах генетически и типологически различных языков объясняется, прежде всего, общностью их основных языковых и фольклорных функций» [7, с. 14].

Но наши материалы также показывают различие отдельных образов, используемых в компаративных фразеологических единицах русского и нахско-дагестанских языков. К примеру, тематическая группа КФЕ с компонентом – названиями человека русского языка является более наполненной, чем в нахско-дагестанских языках. Здесь во многом причиной могут служить языковые и культурные традиции этих народов.

Ср. разную передачу представлений об одном предмете: рус. *тихий как мышка*, дарг. *житара хяраван* – «как кошка с собакой», чечен. ***борз-газий санна*** – «как волк с козой», авар. *хвойло гедуло гагу вахунну* – букв.: «жить как кошка с собакой»; рус. *голодный как волк*, дарг. *бец1ван гушли* – «голодный как волк», чечен. *борз сана меца*, авар. *боцIо гагу чолтоду* – «волк как голодный»; рус. *как рыба в воде*, дарг. *урхьназив бялихъван* – «как рыба в море», авар. *лъенлълъи хвами гагу* – «в воде рыба как»; рус. *трусливый как заяц*, дарг. *г1яраван урухк1уси* – «трусливый как заяц», чечен. *пхьагал сана стешха*, авар. *г1анк1ил рак1 бугев* – «трусливый как заяц» и т.д.

С точки зрения объективности существования таких сравнений их можно распределить следующим образом:

1) компаративные фразеологизмы, отражающие реально существующие, подтверждающие практикой образы: грязный как собака, черный как уголь, легкий как бабочка и т.д.;

2) компаративные фразеологизмы, которые отображают нечто существующее, но приобретающее признаки или качества, которые создает воображение: писать как курица лапой, нем как рыба, быстрый как молния и т.д.

Несмотря на разнохарактерные языки, следовательно, и разные способы и приемы выражения синтаксических отношений между компонентами компаративных фразеологических в русском и нахско-дагестанских языках, обнаруживаются параллели сравнений. А это, в свою очередь, увеличивает возможность нахождения аналогов в разноструктурных языках. Проведенный нами сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц четырех разноструктурных языков свидетельствует, с одной стороны, о совпадении и сходстве определенного количества компаративных фразеологических единиц, а с другой стороны – о сугубо национальном характере фразеологического состава исследуемых языков.

Как отмечает исследователь аварской компаративной фразеологии Пайзуллаева З.Х., «наличие межъязыковой семантической эквивалентности ФЕ обусловлено не только языковым родством и социально-исторической общностью народов, но и тем фактором, что совпадали многие конкретно-исторические формы материального производства и производственных отношений. Эта гносеологическая и социально обусловленная тенденция привела к тому, что между группами ФЕ разных языков наблюдаются случаи полной или частичной семантической эквивалентности» [4, с. 17]. Таким образом, свободное возникновение аналогии в разных языках характеризуется полным или частичным совпадением как в плане сохранения, так и плане содержания. План выражения является одним из путей становления межъязыковой фразеологической общности. Устойчивые выражения, являясь общими лингвостилистическими средствами фразеологизации, имеют одно из главных значений в формировании фразеологических единиц. Они играют ключевую роль в образовании фразеологической аналогии. Достаточно активную роль в межъязыковой фразеологической общности исследуемых языков составляет фразеологические аналоги, основанные на образном сравнении.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1966.
2. Гасанова У.У. Фразеологический словарь даргинского языка. Махачкала, 2018.
3. Кунин А.В. Пути образования фразеологических единиц. Иностранный язык в школе. 1971; № 1: 13.
4. Пайзуллаева З.Х. *Компаративные фразеологические единицы аварского и английского языков*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
5. Ройзензон И.И., Ройзензон С.И. Некоторые соображения о сопоставительном изучении фразеологии. Вопросы фразеологии и грамматического строя языков. Ташкент, 1967: 110 – 114.
6. Солодухо Э.М. Проблемы интернационализации фразеологии. Казань, 1962.
7. Харчиева М.Р. *Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц андийского и немецкого языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
8. Чеченско-русский фразеологический словарь. Грозный, 1992.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1966.
2. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
3. Kunin A.V. Puti obrazovaniya frazeologicheskih edinic. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1971; № 1: 13.
4. Pajzullaeva Z.H. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy avarskogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
5. Rojzenzon I.I., Rojzenzon S.I. Nekotorye soobrazheniya o sopostavitel'nom izuchenii frazeologii. *Voprosy frazeologii i grammaticheskogo stroya yazykov*. Tashkent, 1967: 110 – 114.
6. Soloduho `E.M. *Problemy internacionalizacii frazeologii*. Kazan', 1962.
7. Harchieva M.R. *Sopostavitel'nyj analiz komparativnyh frazeologicheskih edinic andijskogo i nemeckogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
8. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Groznyj, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 811.161.1:81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-511-513

***Nikulnikova Ya.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Aleksandrovich L.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: 89180151052@mail.ru*
***Sevastianova V.A.**, postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: viktoriya.ishchenko24@mail.ru*

ENANTIOSEMY AS A SPECIAL LEXICO-SEMANTIC CATEGORY OF THE LEXIC LAYER OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article deals with problems of determining the status and role of enantiosemy in the lexical and phraseological systems of the Russian language. The question of the criteria for the isolation of enantiosemic units continues to be debatable. Enantiosemic units in the linguistic literature are defined on the basis of various evaluation criteria. In this regard, there is worthy speaking of enantiosemy as a special lexico-semantic category of the lexical tier of the modern Russian language. The authors of the article analyze in detail examples of the use of enantiosemic formations in colloquial speech, the expressive possibilities of the considered linguistic category. This direction is interesting for specialists in the field of linguistics, cognitive linguistics, psycholinguistics and is promising for further development. The article concludes that the phenomenon of enantisomemia is one of the aspects of expressing a person's vision of the surrounding reality, as well as a way of determining the verbal behavior of a person depending on the communicative purpose and intentions.

Key words: **enantiosemy, vocabulary, phraseology, semantics, lexical layer, lexical-semantic category, polarization of meanings, syncreticity, polysemicity.**

***Я.С. Никульникова**, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Л.В. Александрович,** канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: 89180151052@mail.ru*
***В.А. Севастьянова**, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: viktoriya.ishchenko24@mail.ru*

ЭНАНТИОСЕМИЯ КАК ОСОБАЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯРУСА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются проблемы определения статуса и роли энантиосемии в лексической и фразеологической системах русского языка. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о критериях выделения энантиосемичных единиц. Энантиосемичные единицы в лингвистической литературе определяются на основании различных критериев оценок. В этой связи есть основания говорить об энантиосемии как особой лексико-семантической категории лексического яруса современного русского языка. Авторы статьи подробно анализируют примеры употребления энантиосемичных образований в разговорной речи, экспрессивные возможности рассматриваемой лингвистической категории. Данное направление интересно специалистам в области языкознания, когнитивной лингвистики, психолингвистики и перспективно для дальнейшей разработки. В статье делается вывод о том, что явление энантиосемии – это один из аспектов выражения видения человеком окружающей действительности, а также способ определения вербального поведения человека в зависимости от коммуникативной цели и интенций.

Ключевые слова: **энантиосемия, лексика, фразеология, семантика, лексический ярус, лексико-семантическая категория, поляризация значений, синкретичность, полисемичность.**

Проблема определения статуса и роли энантиосемии в лексическом ярусе языка требует особого подхода, который позволит выявить общие и дифференциальные признаки, сближающие и в то же время отграничивающие ее от таких явлений, как омонимия, полисемия и антонимия.

Энантиосемичные отношения фразеологических единиц в современной науке еще недостаточно изучены.

В лингвистических исследованиях [1 – 6] энантиосемия рассматривается с различных сторон (табл. 1):

Таблица 1

Аспекты рассмотрения дефиниции «энантиосемия»

Энантиосемия		
как особый вид полисемии, омонимии и антонимии	в качестве переходного явления между двумя лексическими категориями – полисемией и омонимией, антонимией и омонимией, полисемией и антонимией	как особая лексико-семантическая категория лексико-фразеологического яруса

Из приведенных выше точек зрения, каждая, с одной стороны, указывает на отличительные особенности данного явления, а с другой – приводит к различному пониманию и толкованию явления энантиосемии [1].

Энантиосемия имеет ряд общих свойств с явлениями полисемии, омонимии и антонимии, но также и определенные специфические особенности. Выявление общих и отличительных свойств энантиосемии и смежных явлений – важная задача при установлении ее лингвистического статуса.

В исследовании структуры и условий функционирования многозначных слов, омонимов и антонимов их лингвистическая природа может оцениваться с функциональной, семантической и формальной точек зрения, что способствует их выделению и разграничению.

Ведущим критерием выделения энантиосемичных единиц на лексико-фразеологическом уровне является совмещение противопоставления в пределах одного слова или устойчивого сочетания слов.

Анализируя проблему определения места энантиосемии в системе языка и ее связи с другими лексическими явлениями, мы должны обратить внимание на разнообразные способы выражения полярных значений.

Энантиосемию целесообразно определять следующим образом: *это самостоятельная лексико-семантическая категория, т.к. смежные с ней явления не содержат в себе полный набор признаков, характеризующих её* [6].

Энантиосемия входит в систему омонимических, антонимических и синонимических отношений. При этом энантиосемия способствует заполнению пустующего звена в лексической семантике современного русского языка [2].

Энантиосемия фразеологических единиц (ФЕ) – это явление гораздо более сложное, нежели энантиосемия лексического уровня. Это происходит из-за того, что фразеологические обороты семантическим и структурным признакам более специфичны, так как отличаются большей консервативностью и лексической обусловленностью, нежели отдельные слова.

Энантиосемичная фразеология современного русского языка также рассматривается как особый стилистический и коммуникативный прием.

Как отмечает ряд авторов (Жаркова Е.Х., Литвинова Е.А., Махмутова Л.Р. и др.) [4 – 6 и др.], фразеологическая энантиосемия имеет ряд особенностей (табл. 2).

Таблица 2

Особенности дефиниции
«Энантиосемия фразеологических единиц (ФЕ)»

Энантиосемия фразеологических единиц (ФЕ)		
более всего связана с прагматическим аспектом современного языкознания	полярность фразеологических значений носит синкретичный характер, при котором в контрарные отношения могут вступать одновременно коннотативный и сигнификативный компоненты семантической структуры фраземы	достаточно сильно уступает лексическому типу энантиосемии

Учёные [3 и др.] в русском языке выделяют несколько видов фразеологической энантиосемии.

Номинативная энантиосемия основана на различной предметно-логической соотнесенности значений фразеологизма. В отличие от лексической номинативной энантиосемии, поляризация значений во фразеологии в большинстве случаев сопровождается изменением оценки денотативного значения.

Например, ФЕ «*вертится в голове»* имеет семантические компоненты и «постоянно возникает в сознании» и «никак не вспоминается».

Тем самым семантические варианты этой фразеологической единицы помимо полярного денотативного значения имеют противоположные семы:

- «отсутствует в сознании» («–» оценка);
- «присутствует в сознании» («+» оценка).

Аналогичным примером является ФЕ «*по милости»,* что может означать противоположные значения:

- «по вине кого-либо» («–» оценка);
- «благодаря кому-либо» («+» оценка) [6].

Как отмечает Е.А. Литвинова [5], при наличии нескольких коннотативных экспрессивных сем у фразеологической единицы с номинативной энантиосемией она становится гораздо ближе к своему противоположному типу – *эмоционально-оценочной энантиосемии*, которая характеризуется эмотивным значением.

К прагматически и логически обусловленным способам антиномии в номинации субъекта относится использование фразеологизмов, которые употребляются в обозначении способности человека – субъекта текста.

К разговорному стилю относят такие фразеологизмы, которые выражают противопоставление, например, выражение «семи пядей во лбу» – положительная характеристика субъекта текста и «без царя в голове» – неспособность человека к адекватной оценке действительности.

Аналогичный пример: «чесать в затылке»:

- «быть озадаченным» («+» оценка);
- «ничего не делать» («–» оценка).

Фразеологизмы, которые употребляются во всех стилях речи, относятся к *межстилевой группе*.

В качестве примера можно привести следующее выражение: «брать за душу»:

- «глубоко волнуя, вызывать тоску» («–» оценка);
- «глубоко волнуя, вызывать радость» («+» оценка).

Энантиосемичные фразеологизмы, относящиеся к разностилевой группе, включают такие по строению фразеологизмы, у которых слова, входящие в их состав, относятся к разным стилям.

В качестве примера можно привести энантиосемичный фразеологизм «ходячая энциклопедия»:

- слово «ходячая» относится к разговорному стилю,
- слово «энциклопедия» – к научному стилю.

При этом данный фразеологизм также имеет двойственное, противоположное по смыслу значение:

- как восхищение эрудицией человека («+» оценка);
- как раздражение из-за обширности его знаний, которые постоянно демонстрируются («–» оценка).

Чаще всего энантиосемичные фразеологизмы, относящиеся к разностилевой группе, характерны для разговорного стиля или стиля художественного произведения.

Нечаев А.А. в своё время отметил, что «фразеологические единицы оказываются более «приспособленными» к развитию энантиосемии в силу специфической природы своей знаковой функции: являясь результатом вторичной номинации, основанной на различных переосмыслениях внутренней формы, они характеризуются такими особенностями значения, как ситуативность (полипризнаковость), диффузность и экспрессивная окрашенность» [3].

Энантиосемия, по мнению специалистов данного направления языкознания [3 – 6 и др.], существует в цепях и связях, которые присутствуют в языке омонимических, антонимических и синонимических отношений, играя важную роль в лексической семантике русского языка.

При эмоционально-оценочной фразеологической энантиосемии наблюдается, как правило, коннотативная противопоставленность. В её основе находится поляризация эмоций, а также оценок, которые связаны с различным отношением к действительности. В качестве примера можно привести выражения «та еще штучка» и «горячая штучка». Данные фразеологизмы могут быть также употреблены в противоположных значениях:

- «о сообразительной, ловкой женщине» («+» оценка).
- «о хитрой, коварной женщине» («–» оценка).

Тем самым энантиосемия – это самостоятельная лексико-семантическая категория, так как смежные с ней явления не обладают в полной мере набором признаков, которые характеризуют это явление в языке как обособленное.

Например, выражение *бабушка надвое сказала* реализует следующие семантические значения:

1. Неизвестно еще, будет так или нет, удастся ли, осуществится ли это. *Это* есть значение, которое варьируется широко от частичной неуверенности или сомнения в чем-либо, в результате чего-либо, каких-либо действий до полной, абсолютной неуверенности.

2. Выражение полной уверенности; убежденность в чем-либо.

Например:

Это еще бабушка надвое сказала, поможет ли фитнес при таком ожирении (Ф. Клетов).

Не бабушка надвое сказала, – понятно мне было все. Настигнет это меня прошлое, – завтра настигнет (Г. Числов).

Антонимия в таких выражениях весьма понятна и логически обусловлена.

Например, выражение *«биться как рыба об лёд»* реализует следующие семантические значения:

1. Тщетно, безрезультатно прилагать все усилия, чтобы выйти из бедственного положения.

2. Хотеть что-то сделать, но не предпринимать никаких эффективных для этого попыток.

3. К чему-то стремиться, прилагать все усилия и, в конце концов, добиться желаемого.

Например:

Билась как рыба об лед…А он все не верил…; Билась как рыба об лед и добилась своего!

Лексически обусловленная энантиосемия представлена в основном глагольным типом связей за счет используемых лексических средств. Полярная семантика глаголов и предикативных компонентов актуализируется префиксами, связанными с синкретичностью и полисемичностью.

Глагольная группа в этом процессе наиболее существенна и количественно превосходит все остальные, так как именно в глаголах наиболее часто за счет префиксации возникает поляризация значений.

Например, фразеологизм «*узнать* (или показать), *где раки зимуют»* несет в себе следующую семантику:

1. «Узнать, что значит настоящие трудности».
2. «Узнать, что значит настоящее наказание».
3. В значении «показать» – дать возможность узнать что-либо ценное, полезное; приобрести некоторый (полезный) опыт через определенные трудности.

Поляризация значений фразеологизмов сопровождается трансформацией оценки вторичного значения номинаций [4]. Этот процесс связан со спецификой фразеологических единиц, содержащих два основных компонента: эмоциональность и оценочность. Так, выражение «*по твоей прихоти*» имеет противоположные коннотативные знаки:

- «по вине кого-либо» («–» оценка);
- «благодаря кому-то» («+» оценка).

В результате, согласно исследованиям Л.Р. Махмутовой [6] Е.Х. Жарковой [4] и др., эмоционально-оценочный тип номинативной фразеологической энантиосемии характеризуется наличием следующих признаков: «чем больше дополнительных полярных экспрессивных сем приобретает фразеологизм с номинативной энантиосемией, тем ближе он к своей противоположности» [6].

Особый интерес лингвистов вызывают примеры энантиосемии фразеологизмов, в которых заметна смысловая актуализация начального смысла идиомы, вошедшей в базовую часть в качестве идиоматической единицы с референтно-денотативным значением:

- *Он не любил (любил)* ***выносить сор из избы;***
- *Эта история стала* ***притчей во языцех;***
- *Купленная вещь выглядела* ***дешево и сердито****.*

Такое представление фразеологизма в экспликации энантиосемии само собой представляется законченной единицей текста.

Структура лексической и фразеологической энантиосемии достаточно однородна, однако, как отмечают учёные-лингвисты [1 – 4], обязательно необходимо учитывать роль прагматического аспекта в семантике фразеологических единиц. Данный аспект вносит свои коррективы в энантиосемию на фразеологическом уровне.

В процессе речевого употребления фразеологического и лексического материала возможность появления энантиосемичных значений достаточно велика и нередко встречается, особенно в художественных произведениях.

Например: *Мне казалось, что если мерин о чем-нибудь и думает, то главным образом о людской неблагодарности и бестолковости. Что он слышал за всю свою жизнь? Одни только несправедливые окрики: «Куда, дьявол!», «***Заелся на хозяйских хлебах!****», «Овса ему захотелось –* ***подумаешь, какой барин****!»* (К. Паустовский).

Во фразеологических единицах, приведенных в тексте, можно проследить логический приоритет ценностей автора высказывания: «*заелся на хозяйских хлебах*» – «забыл о своем предназначении, статусе своего положения» и только далее – «*подумаешь, какой барин*», «*подумаешь, какая цаца*», «*подумать только, какая неженка*» имеются эмоционально-оценочные характеристики лица (в данном случае – лошади), как правило, осуждаемые и порицаемые другими лицами, хотя по сути своей и не относящиеся к таким качествам.

В лексике энантиосемия, в основе которой находится антифразис, т.е. ироническое переосмысление, относится к речевым явлениям, а во фразеологии она относится уже к языковым явлениям.

Согласно мнению Е.А. Литвиновой [5], ироническое переосмысление исходного свободного сочетания является внутренней формой, мотивирующей фразеологическое значение. Тем самым можно говорить об энантиосемии между буквальным и фразеологическим значением словосочетания или выражения [5].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что энантиосемия является одним из аспектов выражения видения человеком окружающей действительности, способом определения вербального поведения человека в зависимости от коммуникативной цели и интенций.

Библиографический список

1. Бессонова Л.Е. Энантиосемия как особый тип в системе лексических противопоставлений. *Проблемы лексической и категориальной семантики*. 1982; Выпуск 2: 27 – 31.
2. Булаховский Л.А. Энантиосемия. Развитие противоположных значений. *Русская речь*. 1988; №2: 68 − 70.
3. Нечаев А.А. Источники и виды энантиосемии. *Молодой ученый*. 2014; № 6: 638 − 641.
4. Жаркова Е.Х. *Энантиосемия лексико-грамматического и словообразовательного типа в кругу смежных явлений (На материале имен существительных русского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1988.
5. Литвинова Е.А. Эмоционально-оценочная энантиосемия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2012; №2 (13): 86 − 90.
6. Махмутова Л.Р. *Основные типы энантиосемии в современном русском языке*: Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2009.

References

1. Bessonova Jl.E. `Enantiosemiya kak osobyj tip v sisteme leksicheskih protivopostavlenij. *Problemy leksicheskoj i kategorial'noj semantiki*. 1982; Vypusk 2: 27 – 31.
2. Bulahovskij L.A. `Enantiosemiya. Razvitie protivopolozhnyh znachenij. *Russkaya rech'*. 1988; №2: 68 − 70.
3. Nechaev A.A. Istochniki i vidy `enantiosemii. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 6: 638 − 641.
4. Zharkova E.H. *`Enantiosemiya leksiko-grammaticheskogo i slovoobrazovatel'nogo tipa v krugu smezhnyh yavlenij (Na materiale imen suschestvitel'nyh russkogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1988.
5. Litvinova E.A. `Emocional'no-ocenochnaya `enantiosemiya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2012; №2 (13): 86 − 90.
6. Mahmutova L.R. *Osnovnye tipy `enantiosemii v sovremennom russkom yazyke*: Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2009.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 655.254.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-513-515

Tokova A.R., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Journalism, Institute of Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: astabar@mail.ru*

NATIVE ADVERTISING IN THE MEDIA AS THE CURRENT FORMAT OF THE ADVERTISING MEDIA BUSINESS. The article discusses such type of advertising as native advertising. The development of technologies, the emergence of new ways of transmitting information, the emergence of new types of media dictate new conditions for the implementation of advertising activities. An effective form of advertising influence is native or natural advertising. This type of advertising is actively used in traditional and online media. The peculiarity of native advertising is that it is able to integrate into the user's familiar Internet space, organically fit into the usual content, attracting interest, while bypassing ad protection and blocking programs. The conducted research allows to conclude that native advertising in terms of content, form and location resembles the product of journalistic creativity.

Key words: **native advertising, natural advertising, content, mass media, online media, advertising technologies.**

А.Р. Токова, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: astabar@mail.ru*

НАТИВНАЯ РЕКЛАМА В СМИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ФОРМАТ РЕКЛАМНОГО МЕДИАБИЗНЕСА

В данной статье рассматривается нативная реклама. Развитие технологий, появление новых способов передачи информации, появление новых видов СМИ диктуют новые условия осуществления рекламной деятельности. Эффективной формой рекламного воздействия является нативная, или естественная реклама. Данный вид рекламы активно используется в традиционных и сетевых СМИ. Особенностью нативной рекламы является то, что она способна органично вписаться в привычный для пользователя контент. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что нативная реклама по содержанию, форме и расположению напоминает продукт журналистского творчества.

Ключевые слова: **нативная реклама, естественная реклама, контент, средства массовой информации, онлайн-медиа, рекламные технологии.**

На сегодняшний день реклама является важным критерием существования рыночных отношений, двигателем рынка, медиарынка в частности, способствует продвижению товара и извлечению прибыли. СМИ являются удобной площадкой для рекламы из-за обширности территорий охвата аудитории, что и привлекает рекламодателей в медиапространство.

«При выборе рекламоносителя следует учитывать ряд показателей. Очень важно охватить рекламой всю территорию, где продается товар компании. О товаре необходимо рассказать максимальному количеству потенциальных покупателей. Важным показателем также является скорость охвата аудитории» [1, с. 147].

Реклама стала неотъемлемой частью интернет-пространства в целом и онлайн-СМИ в частности. Будучи частью контента современных средств массовой информации, она влияет на их качество, конкурентоспособность, прибыльность.

Однако в последнее время наблюдается некое перенасыщение традиционных и онлайн-СМИ рекламой. Это сказывается на эффективности рекламных мероприятий. Со стороны пользователей отмечается усталость от рекламы, наблюдается раздражительность, падение интереса к продукции СМИ, нежелание смотреть привычный контент.

Поиск и выявление наиболее эффективных форм рекламной деятельности СМИ является важным фактором формирования рекламного рынка в России. Примером подобной рекламы является нативная реклама, т.е. естественная. Что понимают исследователи под определением нативной рекламы?

Илья Красильщик, бывший издатель проекта «Медуза», отмечает: «Под нативной рекламой можно понимать совершенно разные вещи. Для нас нативная реклама – это использование редакционных форматов в рекламных целях» [2].

В научной статье А.С. Мелеховой приводится следующее определение: «Нативная реклама (от англ. native – родной, естественный) – это медиапродукт, который интегрируется в привычное интернет-пространство пользователя, может его заинтересовать, минуя при этом психологическую и техническую защиту и блокировку рекламы» [3].

Такое определение нативной рекламы дает Е.В. Ляхова: «Нативная реклама представляет собой журналистский текст, по форме типичный для той или иной медиаплощадки, перед которым стоит цель не только донести до целевой аудитории актуальный информационный повод или полезную, ценную информацию, но и создать рекламу бренда, участвовавшего в подготовке данного материала. Такие публикации содержат пометку «на правах рекламы» и упоминание о рекламодателе в конце со ссылкой на ресурс либо в одном из текстовых блоков (если мы, к примеру, имеем дело с аналитическими материалами, к подготовке которых привлекается эксперт из команды спонсора)» [4].

Предмет нашего исследования – нативная реклама как часть контента современных СМИ и особенности ее восприятия на широкую аудиторию.

Задача, которую мы ставим в данной статье, – обобщить имеющиеся сведения о данном рекламном формате, изучить научно-теоретические работы, посвященные исследованию нативной рекламы, выявить наиболее популярные и эффективные виды нативной рекламы в СМИ; изучить особенности включения нативной рекламы в пользовательский контент.

«В нативной рекламе мы встречаем совершенно иной формат подачи рекламного сообщения, который позволяет на первом этапе привлечь внимание потенциального потребителя релевантным, актуальным инфоповодом и структурой, сходной с журналистским материалом» [5].

Особенность данного вида рекламы заключается в том, что она не содержит открытых и навязчивых призывов к покупке.

Рекламные и журналистские медиатексты взаимосвязаны и развиваются параллельно, оказывая влияние друг на друга. Примеры использования нативной рекламы мы видим как в традиционных, так и в сетевых СМИ.

Удачные примеры включения естественной рекламы в журналистский материал можно увидеть на телевидении. Так, в передаче «Доброе утро» (эфир от 19.02.2021) на Первом канале в рубрике «Лига стримеров 6» ведущая Яна Чурикова беседует со своим очередным гостем – молодым игроком – об особенностях киберспорта. Зрители узнают, что молодой человек серьезно увлекается киберспортом, достиг высоких результатов, но в будущем собирается стать врачом. Подросток делится с ведущей какими-то секретами игры, рассказывает о других игроках. В завершении беседы Яна Чурикова спрашивает у своего гостя о том, какие площадки у игроков пользуются наибольшей популярностью. Самым популярным он считает ресурс компании МТС, показывает, как зайти на сайт: вбивает адрес в поисковую строку, открывает нужный ресурс. Все это показано крупным планом, чтобы зрители успели прочитать название и запомнить адрес. В конце передачи ведущая озвучивает спонсора данной рубрики.

Героиня очередного выпуска рубрики «Смарт ТВ» в программе «Доброе утро» – молодая девушка. Она увлекается альпинизмом. Девушка рассказывает, что любовь к горам и данному виду спорта привил ей отец. И свою жизнь героиня не представляет без любимого занятия. И далее отмечает, что во время восхождения уверенность ей придают smart-часы, которые всегда при ней. Часы показывают крупным планом. Героиня рассказывает о достоинствах и преимуществах данных часов. Затем показывает несколько важных упражнений и приемов для восхождения. В конце сюжета ведущая Я. Чурикова озвучивает, что спонсором рубрики является компания МТС. В кадре два раза крупным планом показаны рекламируемые часы.

Подобные примеры использования нативной рекламы на ТВ можно наблюдать в кулинарных мастер-классах и семейных шоу. Объектами рекламы обычно выступают ножи или посуда конкретного бренда, продукты питания и прочее. При этом никто не настаивает на том, что надо готовить в посуде того или иного бренда, но ведущий рассказывает, что он пользуется именно этой посудой или использует определенные продукты для наилучшего результата. Реклама достигает цели, если у пользователя появляется желание приобрести аналогичный товар, и он начинает проявлять интерес к его качеству и стоимости.

В популярном телевизионном реалити-шоу «Последний герой» участникам предлагается весьма скудный набор продуктов питания. Ежедневно на каждого участника шоу выделяется 200 гр. риса («Кубанский рис» от производителя «Агро-Альянс»), а всю остальную пищу он вынужден добывать сам.

Рекламные блоки остаются незамеченными, органично вплетаясь в ткань материала. Нативная реклама – это такая разновидность публикации, материал которой маскируется под обычную статью.

«Нативная реклама органично интегрируется в дизайн и контент веб-страницы, социальной сети или мобильного приложения, не вызывая у пользователя эффекта «инородности». Такой формат является альтернативой баннерной рекламе, которая попадает в «слепые зоны», чрезмерна, назойлива, переизбыточна и как следствие – менее эффективна. В свою же очередь, нативная реклама помогает бренду повысить свою узнаваемость на 82% больше, чем баннерная» [6].

Подобные материалы часто встречаются в сетевых СМИ. Наиболее распространённым форматом естественной рекламы в сети является реклама у блогеров и в сообществах. Чаще всего они оформлены в виде обзоров и рекомендаций. Так, в своем блоге модель Кайли Дженнер показывает видео, как она наносит макияж, делится секретами мейкапа. И в процессе нанесения теней она отмечает, что пользуется собственной палитрой теней (она является автором линейки декоративной косметики «Kaily»). Или блогер в разговоре упоминает какой-то продукт, который приятно удивил своими качествами, оказался очень полезен. Такая рекомендация воспринимается спокойно, формирует доверие к торговой марке, повышает узнаваемость бренда.

Другим популярным, но самым дорогим видом нативной рекламы является Product placement. Это когда продукция определенных брендов встроена в содержание фильма: марки машин, кофе, часы, сигареты, алкоголь, гаджеты. При просмотре кинофильма подобная реклама подсознательно работает эффективно.

Не меньшей популярностью пользуется такой вид нативной рекламы, как рекомендательный контент. Это когда при изучении или чтении какого-либо материала на сайте предлагается аналогичный контент, но со ссылкой на другой ресурс. Данный вид рекламы широко распространен в интернет-изданиях, на сайтах газет, информационных агентств и прочих информационных ресурсах.

Рекомендация – один из самых эффективных и надежных способов продвижения товаров и услуг. Люди склонны больше доверять друг другу, нежели рекламным баннерам или объявлениям. Мы с удовольствием рекомендуем своим знакомым салон красоты, стоматологическую клинику, хорошего врача, дешевый магазин, лекарства и прочее. Рекомендации знакомых людей оказываются самой действенной рекламой. Данный принцип и лежит в основе естественней рекламы.

Достаточно эффективной рекламой могут оказаться партнерские публикации. Это отдельный материал, который полностью посвящен какой-либо фирме, предприятию или продукту. Это может быть история успеха. В подобных статьях обычно автор или руководитель фирмы рассказывают о своем опыте. Так, к примеру, основатель торговой сети «Магнит» Сергей Галицкий объясняет причины продажи доли компании. В беседе с корреспондентом газеты «РБК.ru» Галицкий отмечает, что продал акции компании ВТБ, так как «ВТБ один из немногих, кому он (Сергей Галицкий) доверял», совершить «сделку с ними было можно быстро».

Ранее Сергей Галицкий рассказывал об истории создания компании, об успехах и перспективах. Доверительный рассказ о трудностях и проблемах, которые пришлось преодолевать, вызвали у читателей сочувствие и подогрели интерес к магазинам «Магнит» и товарам данной торговой сети.

«Леди в погонах – 2021: Голосуй за самую очаровательную участницу!» – так называется статья в газете «Комсомольская правда» за 13 февраля 2021 г. В текст публикации органично вплетена информация о том, что титульным партнером конкурса стал юридический департамент «Принцепс». И далее указано, что это стремительно развивающаяся юридическая компания федерального значения, в которой работают лучшие специалисты в области права. Компания оказывает юридические услуги.

Нативная реклама имеет достаточно широкий видовой спектр. Она не ограничивается приведёнными вариантами данного формата.

Данный вид рекламы активно используют онлайн-СМИ и новостные ленты (Взгляд, РИА Новости, BFM, РБК daily и др.), социальные сети Facebook, Twitter, ВКонтакте, Инстаграмм и другие. Нативная реклама обычно располагается там, где пользователь сможет ее быстро найти.

Изучив особенности нативной рекламы, мы пришли к выводу, что естественная реклама интересна пользователю, она воспринимается им как оригинальный авторский контент. Благодаря нативной рекламе покупатели покупают в два раз больше. К тому же пользователи делятся в социальных сетях информацией о понравившихся товарах и услугах.

Исследуемый формат рекламы обладает характерными признаками:

– рекламный текст располагает свойствами медиатекста и близок к журналистскому материалу;

– в основе данного вида рекламы лежит информационный повод, как и в медиатекстах;

– и журналистские, и рекламные тексты имеют схожие цели и выполняют одни и те же функции: информируют аудиторию, участвуют в формировании общественного мнения, способствуют узнаваемости бренда, увеличению продаж;

– нативная реклама располагается в ленте новостей среди редакционных материалов, но при этом маркирована пометкой «на правах рекламы»;

– нативная реклама представляет собой продукт журналистского творчества.

Реклама очень изменчива. Здесь нет однажды и навсегда определенных форм. В настоящее время нас окружает огромное количество разнообразной рекламы. В последние годы на смену привычным баннерам приходит новый вид рекламы, который, возможно, в скором времени полностью заменит большие рекламные блоки на сайтах.

У нативной рекламы есть ряд преимуществ, которых не имеет баннерная реклама:

– нативная реклама не блокируется Adblok'ом;

– она мультиплатформенная; естественная реклама доступна в полной версии сайта, а также в мобильной версии и в приложении, а баннерная реклама обычно доступна лишь в одной версии;

– у нативной рекламы есть возможность публикации полноценного материала; в распоряжении маркетолога есть и фотографии, и видео, и ссылки, и другие нужные элементы, вплоть до создания нового приложения;

– не попадает в зону баннерной слепоты; в отличие от рекламных баннеров нативная реклама транслируется не в рекламном блоке сайта, а непосредственно в самом контенте, вместе с другими материалами сайта или издания;

– нативная реклама не раздражает, по статистике она является самым ненавязчивым видом рекламы, не вызывает негативных эмоций и улучшает отношение к бренду.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что реклама имеет сильное влияние на формирование ценностей поколения. Но каким бы сильным не было влияние рекламы на общество, какие бы плюсы и минусы оно не имело, представить нашу жизнь без рекламы не только нельзя, но и невозможно. Рынок рекламы растет и развивается, появляются новые перспективные форматы, которые широко используются в информационной среде интернета. Финансирование рекламы, а также помощь рекламных спонсоров помогает многим редакциям и компаниям оставаться в медиабизнесе долгие годы. Исходя из этого, можно отметить, что «две важнейшие потребности – потребность аудитории в содержании СМИ и потребность рекламодателей в доступе к целевым аудиториям потенциальных потребителей» [7] – ….заставляют относиться к масс-медиа не только как к культурному, социальному, политическому, но и как к экономическому институту.

Библиографический список

1. Токова А.Р. Особенности телевидения как канала распространения рекламы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2020: 142 – 148.
2. Красильщик И. Илья Красильщик, издатель проекта «Медуза». Available at: https://mediajobs.ru/career/iliya-krasilschik-meduza-delat-nativnuju-reklamu-bez-zhurnalistskogo-i-redakcionnogo-opyta-ochen-slozhno

3. Мелехова А.С. *Нативная реклама как элемент digital-коммуникационной стратегии бренда.* Available at: http://www.vestnykeps.ru/0315/55.pdf
4. Ляхова Е.В. Нативная реклама в сетевых СМИ (на примере продвижения товаров и услуг индустрии красоты). *Век информации*. Available at: https://age-info.com/
5. Ляхова Е.В. Нативная реклама в сетевых СМИ (на примере продвижения товаров и услуг индустрии красоты). *Век информации*. Available at: https://age-info.com/
6. Мелехова А.С. Нативная реклама как элемент digital-коммуникационной стратегии бренда. Вестник экономики, права и социологии. 2015; № 3: 242 – 245.
7. Вартанова Е.Л. Основы медиабизнеса: учебное пособие. Москва, 2014.

References

1. Tokova A.R. Osobennosti televideniya kak kanala rasprostraneniya reklamy. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Karachaevsk: KChGU, 2020: 142 – 148.
2. Krasil'schik I. *Il'ya Krasil'schik, izdatel' proekta «Meduza»*. Available at: https://mediajobs.ru/career/iliya-krasilschik-meduza-delat-nativnuju-reklamu-bez-zhurnalistskogo-i-redakcionnogo-opyta-ochen-slozhno
3. Melehova A.S. *Nativnaya reklama kak `element digital-kommunikacionnoj strategii brenda.* Available at: http://www.vestnykeps.ru/0315/55.pdf
4. Lyahova E.V. Nativnaya reklama v setevyh SMI (na primere prodvizheniya tovarov i uslug industrii krasoty). *Vek informacii.* Available at: https://age-info.com/
5. Lyahova E.V. Nativnaya reklama v setevyh SMI (na primere prodvizheniya tovarov i uslug industrii krasoty). *Vek informacii.* Available at: https://age-info.com/
6. Melehova A.S. Nativnaya reklama kak `element digital-kommunikacionnoj strategii brenda. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii.* 2015; № 3: 242 – 245.
7. Vartanova E.L. *Osnovy mediabiznesa*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-515-517

***Shakhbanova Z.I.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Department of Natural Sciences for Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Rabadanova S.M.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Head of Department of Natural Sciences for Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SYNONYMY AND ANTONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGIN LANGUAGE. In this paper, the phraseological units of the Dargin language that enter synonymous and antonymic relations are analyzed. It is noted that these units in Dargin are represented most richly and also have a certain number of synonymous relations that show the differences in the sphere of use. If meanings are equivalent, the phraseological units can only be used in certain language styles. Such phraseological synonyms can be called stylistic. Synonymous can also be phraseological units, the lexical composition of which partially coincides. Taking into account not only the conceptual and stylistic side, but also the compatibility, we can say that there are very few absolute phraseological synonyms in Dargin. To distinguish between shades of meaning, the etymological meaning of phraseological units cannot but play a role. Phraseological units that are antonyms to each other are characterized by such features as regular semantic juxtaposition, belonging to the same lexico-semantic paradigm. They belong to the same part of speech, they are usually combined with the same words.

Key words: **Dargin language, phraseological units, phraseological synonymy, phraseological antonymy, polysemantic, synonymic relations, opposition, absolute synonyms.**

***З.И. Шахбанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***С.М. Рабаданова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СИНОНИМИЯ И АНТОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной работе анализу подвергаются фразеологические единицы даргинского языка, вступающие в синонимические и антонимические отношения. Отмечается, что ФЕ даргинского языка представлены наиболее богато и располагают также определенным количеством синонимических единиц, отличающихся сферой употребления. При равнозначных значениях они могут употребляться лишь в определенных стилях языка. Такие фразеологические синонимы могут быть названы стилистическими. Синонимичными могут быть и ФЕ, лексический состав которых частично совпадает. Учитывая не только понятийно-стилистическую сторону, но и сочетаемость, можно сказать, что абсолютных фразеологических синонимов в даргинском языке очень мало. Для различения оттенков значения не могут не играть роли и этимологическое значение фразеологизмов. Фразеологизмы-антонимы характеризуются такими признаками, регулярная семантическая противопоставленность, принадлежность к одной лексико-семантической парадигме. Они принадлежат к одной и той же части речи, обычно сочетаются с одними и теми же словами.

Ключевые слова: **даргинский язык, фразеологические единицы, фразеологическая синонимия, фразеологическая антонимия, полисемантический, синонимические отношения, противопоставление, абсолютные синонимы.**

Синонимами обычно называются фразеологические единицы, выражающие одно и то же понятие, но отличающиеся друг от друга дополнительными семантическими или стилистическими оттенками [1 – 5].

В даргинском языке фразеологическая синонимия достаточно развита и образует целые синонимические ряды.

Приведем примеры фразеологических единиц: *урк1и бячун, урк1и дурабикиб, урк1и бац1иб* – данные ФЕ образуют синонимический ряд с общим значением «испугался»; *бурямван чевхъун, бурямван дак1увиуб* со значением «неожиданно появился»; *бец1 адам, бец1 мурул* со значением «отважный»; *бухъна т1акьа, бухъна урчи, бухъна хъяя, бухъна чантай, бухъна змх1е* со значением «старый, дряхлый» и т.д.

Большая часть синонимичных фразеологических единиц состоят из различных слов – компонентов: *кайзурси гъабза, къаплання ниъ держибси* со значением «храбрый человек»; *хяван гушли, бец1ван гушли* со значением «сильно проголодаться»; *бех1 лезмиличиб, бех1 мух1лиличиб* со значением «хочется сказать»; *мучила бурдибси гавлаг, мух1ли бурдибси* со значением «болтливый человек»; *никали х1яли усес, х1уйзиб писдарес* со значением «жадный» и т.д.

Синонимичными могут быть и ФЕ, лексический состав которых частично совпадает. Ср. *бец1 адам, бец1 мурул* в значении «храбрый человек» или *урк1и бячун, урк1и дурабикиб, урк1и бац1иб* в значении «испугался», где совпадают именные компоненты. Это явление представляет собой своеобразие фразеологической синонимии. В лексике, как известно, синонимичными могут быть только разные слова. Синонимичные ФЕ с частично совпадающими компонентами создают известную трудность при отграничении их от вариантных фразеологизмов.

Если раньше всеобщим критерием как для лексической, так и для фразеологической синонимии служила общность вещественного содержания значений, то в последнее время такое одностороннее рассмотрение критерия синонимичности стали считать недостаточным, так как исследователи обратили внимание, что некоторые единицы, несмотря на смысловую близость, не воспринимаются как синонимичные.

Большую роль при этом разграничении действительных синонимов от мнимых играет сочетаемость ФЕ. Так, Ю.Д. Апресян отмечает, «если сочетаемость данных фразеологических единиц совершенно различна, они, несмотря на близость своих значений, не могут быть признаны синонимичными, так как в этом случае между ними не существует лингвистической связи» [1, с. 247].

С этой точки зрения в даргинском языке такие фразеологизмы, как *ванза канила арбякьун, ванза кьукьбатес* со значением «умер», несмотря не то, что они выражают одно общее понятие, не являются синонимичными, т.к. первый фразеологизм сочетается с глаголом движения (арбякьун – «ушел), а второй – с глаголами типа делать что-либо (кукьбатес – «сделать холмик).

Такие фразеологизмы не являются синонимичными только тогда, когда сочетаемость их совершенно различна. Когда сочетаемость таких фразеологизмов хоть частично пересекается, их следует считать синонимичными.

Фразеологизмы даргинского языка представлены наиболее богато и располагают также определенным количеством синонимических единиц, отличающихся сферой употребления. При равнозначных значениях они могут употребляться лишь в определенных стилях языка. Такие фразеологические синонимы могут быть названы стилистическими. Одной из основных внешних причин возникновения фразеологических синонимов у различных видов идиоматики является постоянно действующая в языке тенденция к созданию дополнительных оттенков. Одним из дополнительных оттенков является повышенная экспрессия. Подавляющее большинство синонимов возникает в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний. Такие ФЕ обладают повышенной эмоциональностью, чему способствует яркая образность, присущая словосочетаниям данного вида [4, с. 14].

Учитывая не только понятийно-стилистическую сторону, но и сочетаемость, можно сказать, что абсолютных фразеологических синонимов в даргинском языке очень мало. Таких синонимов мало и в лексике. К примеру, *дудеш* и *ада* – «отец» в даргинском языке являются абсолютными синонимами, они легко заменяют друг друга. В тех случаях, когда они выступают в переносных значениях, взаимозаменяемость их затрудняется или вообще невозможна. В этом плане совершенно не изучены закономерности взаимозамены компонентов вариантных ФЕ.

Синонимичные ФЕ, выражая тождественное понятие, отличаются друг от друга экспрессивно-смысловыми, стилистическими оттенками. Различия в оттенках проявляются по-разному. Во-первых, значение однозначной ФЕ совпадает с одним из значений полисемантического фразеологизма, например, *Х1уни **мех1ур гъай** дати, дила сабурла ахир лебси саби.* – «Ты оставь глупые разговоры, мое терпение имеет конец». *Итала **эмх1е гъай**личи лех1ирхъес дамсурли ах1енраяв хъуша?* – «Слушать его глупые разговоры вы не устали?».

В приведенных предложениях ФЕ употреблены в одинаковых значениях. Они без ущерба смысла контекста могут заменять друг друга. Однако речь не может идти об абсолютном совпадении значений вышеприведенных ФЕ, так как последняя, кроме значения «глупые разговоры», имеет также другое значение, а именно «гнилой разговор, сплетни». Естественно, и сочетаемость их далеко не одинакова [3, с. 11].

Во-вторых, могут пересекаться или совпадать значения полисемантических фразеологических единиц. К примеру, у*рк1и бячун* означает:

1) «разочаровался» (букв.: «разбил сердце»);

2) «находился в печали, в тоске» (букв.: «разбил сердце»).

Также имеет два значения устойчивое сочетание *урк1и дамкьур:*

1; «стошнило» (букв.: «помутилось»);

2. «разочаровался» (букв.*:* «помутилось на душе»).

Как видно, первое значение последней ФЕ вступает в синонимичные отношения с первым значением ФЕ *урк1и бячун*.

Для различения оттенков значения не может не играть роли и этимологическое значение фразеологизмов. Так, ФЕ *мез демжур* – «сплетни возобновились» (букв.: «разговоры разгорелись») и *гъай дахъдаиб* «сплетни увеличились» (букв.: «стало много слов») синонимичны, имеют одно общее значение.

Но каждая ФЕ это значение приобрела из различных ситуаций. Когда хотят сказать, что назревает скандальная ситуация, используют выражение *мез демжур* – «сплетни возобновились» (букв.: «разговоры разгорелись»). Когда происходит много ненужных и непонятных разговоров, создающих скандальную ситуацию, тоже говорят *гъай дахъдаиб* – «сплетни увеличились».

Количество ФЕ, вступающих в синонимические отношения, может быть разным. Так, например, в значении «много работать» в синонимические отношения вступают только две фразеологических единицы: *някъбас мугьлат агарли* – «работать не покладая рук» (букв.: «не давать покоя рукам»); *някъ белкъари* – «работать много» (букв.: «работать, пока рука не насытиться»).

Наибольшее количество составляют синонимический ряд ФЕ, обозначающих «богатство, благосостояние, достаток». Он насчитывает более 15 ФЕ:

- *мургьила къап* – «очень богатый человек» (букв.: «золотой мешок»);
- *мургьила лут1и* – «богатый неисчерпаемый источник дохода» (букв.: «золотое дно»); мургьила барха – «об очень богатом человеке» (букв.: «золотой мешок»);
- *мургьила заб* – «внезапное и легко доставшееся богатство» (букв.: «золотой дождь»);
- *мургьи-арцлизи г1елаикили* – «о человеке, живущем в полном достатке, роскоши» (букв.: «в золото и серебро погрузился»);
- *мургьила х1ерк1* – «богатый, неисчерпаемый источник дохода» (букв.: «золотая река»); ниг1матунази г1елайкили – «живёт в достатке» (букв.: «погрузился в изобилие»);
- *давлализи г1елабикес* – «неожиданно сильно разбогатеть» (букв.: «увязнуть в богатстве»);
- *арцли пух1ик1ес* – «тратить деньги в большом количестве» (букв.: «сорить деньгами»);
- *арцла киса* – «о богатом и состоятельном человеке» (букв.: «денежный карман») [2] и т.д.

Также многообразно представлены синонимические ряды фразеологизмов со значением «храбрый, мужественный человек»:

- *ц1ала т1якьгъуна гъабза* – «отчаянный, бесшабашный, бедовая голова» (букв.: «храбрец словно искорка»);
- *ц1удара ч1акаван кайзурси* – «храбрый, отважный человек» (букв.: «выглядит как черный орел»);
- *ч1акаван кайзурси* – «храбрый, смелый» (букв.: «стойкий как орел»);
- *ч1акагъуна урши* – «о смелом юноше» (букв.: «юноша словно орел»);
- *ч1акала дурх1я* – «о храбром и смелом мальчике» (букв.: «дитя орла, орленок»);
- *ч1ич1а урк1и деркунил* – «храбрый человек» (букв.: «съевший змеиное сердце»);
- *къаплання ниъ держибил* – «храбрец, смельчак» (букв.: «выпивший молоко тигрицы»);
- *бец1 мурул* – «о храбром и отважном человеке» (букв.: «волк-мужчина»);
- *бец1ла х1уйзибад ц1а кайсу* – «о храбром, отважном человеке» (букв.: «возьмет искру из волчьих глаз»);
- *бец1ла х1улбазирад ц1а сабилт1ан* – «о храбром, отважном человеке» (букв.: «из волчьих глаз искру добудет»);
- *бец1ла хъайг1ибад ц1а кайсу* – «о храбром, отважном человеке» (букв.: «из волчьей норы огонь достанет») [2].

Таких ФЕ мы насчитали более 20.

Антонимами принято считать фразеологизмы с противоположным значением. Фразеологизмы-антонимы характеризуются следующими обязательными признаками: 1) регулярной семантической противопоставленностью, к примеру, фразеологизм *багьа кабикиб* – «потерял уважение» (букв.: «упала цена, обесценился») и *багьа ахъбиуб* – «его стали уважать, с ним стали считаться» (букв.: «подорожал») в любом контексте имеют противоположное значение; 2) их принадлежностью к одной лексико-семантической парадигме. К примеру, а*бдал гъай* – «несуразное, нелепое» (букв.: «глупые слова») – *мургьила гъай* – «мудрые слова» (букв.: «золотые слова»); *мургьиван умули* – «об очень честном и чистом человеке» (букв.: «чистый как золото») – *гажаван жяргали* «очень грязный человек» (букв.: «грязный как собака») [2]. Именно потому, что они принадлежат к одной и той же части речи, они обычно сочетаются с одними и теми же словами.

По точности антонимического противопоставления значений фразеологические антонимы даргинского языка можно разделить на два вида: абсолютные и приблизительные [4, с. 19].

В русском языке в качестве абсолютных антонимов могут выступать ФЕ, употребляющиеся в негативной (с частицей *не*) и позитивной (без частицы *не*) формах. В даргинском языке таким путем не образуются абсолютные антонимы в единичных случаях. Здесь частице *не* русского языка в даргинском соответствует аффикс отрицания *-ма/мя: хабурта угьен* – «расскажи новости, говори» (букв.: «сказки рассказывай») – *хабурта мавгьуд* – «не ври, не выдумывай» (букв.: «сказки не рассказывай»).

Абсолютные антонимы могут появиться в результате противопоставления компонентов, являющихся антонимами в свободном употреблении: *хунк1гъуна адам* – «маленький ростом, от горшка три вершка» (букв.: «человек ростом с кулак») – *дубурагъуна адам* – «человек крупного телосложения» (букв.: «человек как гора»).

В этом случае точность антонимического противопоставления значений не имеет последовательного характера.

Приблизительные антонимы в даргинском языке встречаются наиболее часто. Отношения между ними сложные, и мы их распределили следующим образом:

1. Отношения однозначных антонимов. Неточность антонимического противопоставления их проявляется в том, что значение одного из фразеологических антонимов бывает шире или уже другого: *х1уйзи карт1еси* «очень мало» (букв.: «посыпать в глаз») – *дунъя г1ялам* – «большое количество» (букв.: «весь мир»), *дунъя биц1ари* – «очень много» (букв.: «чтоб заполнить мир») [2]. Эти ФЕ представляют собой антонимы. Первая ФЕ относится только к человеку, а вторые две ФЕ – не только к людям, но и предметам материального мира.

2. Отношения однозначного антонима с многозначным. В данном случае однозначный фразеологизм вступает в антонимическое отношение с одним из значений многозначного фразеологизма. К примеру, однозначный фразеологизм *урехила барха* – «о трусливом человеке» (букв.: «мешок страха») вступает в антонимические отношения с одним из значений ч*Iакаван кавхъун* – 1. «Быстро и стремительно» (букв.*:* «вступил словно орёл»); 2. «Яростно и смело».

3. Отношения многозначного антонима с однозначными. Полисемантический фразеологизм может иметь несколько однозначных антонимов, соответствующих количеству его значений. Фразеологизм *цулаличи цула чех1ейгули* – 1. «Дрожать от страха» (букв.: «зуб на зуб не попадать»); 2. «Дрожать от холода» (букв.: «зуб на зуб не попадать») выражает два значения, и каждое из них в отдельности вступает в антонимическое отношение с однозначными фразеологизмами. Так, первое значение приведенной ФЕ «дрожать от страха» имеет антоним *ч1акаван кайзурли* – «храбро, смело» (букв.: «смело как орел»), а второе значение «дрожать от холода» имеет антоним *ц1а чекадатурли* – «очень жарко» (букв.: «полыхает огнем»).

Таким образом, синонимические и антонимические отношения между фразеологическими единицами даргинского языка привлекают к себе пристальное внимание. Они имеют множество отношений и отличаются друг от друга дополнительными семантическими или стилистическими оттенками.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Фразеологические синонимы типа «глагол + существительное» в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1966.
2. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
3. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
4. Шахбанова З.И. *Синонимы в даргинском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
5. Шахбанова З.И. Типология некоторых морфологических категорий в русском и даргинском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 375 – 377.

References

1. Apresyan Yu.D. *Frazeologicheskie sinonimy tipa «glagol + suschestvitel'noe» v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1966.
2. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
3. Isaev M.-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
4. Shahbanova Z.I. *Sinonimy v darginskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
5. Shahbanova Z.I. Tipologiya nekotoryh morfologicheskih kategorij v russkom i darginskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 375 – 377.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-517-522

***Yang Wenhui**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wenhui2016@yandex.com*

BEAUTIFUL PEOPLE LOOK ALIKE, NOT BEAUTIFUL PEOPLE ARE NOT BEAUTIFUL IN THEIR OWN WAY. The purpose of this study is to demonstrate the similarities and differences in describing people's appearance, including the demonstration of the ideals of beauty and ugliness in the minds of Russians and Chinese by comparing stable comparisons with zoonyms in these languages, which will help foreigners studying these languages to avoid mistakes. On the basis of the ideographic classification, the author divides the collected stable comparisons into groups: regular comparisons describing eyes, nose, hair, lips, and other parts of the body. One of the conclusions after the comparison and analysis is that beautiful people are similar to each other, and ugly people are not beautiful in their own way. These materials represent an important resource for the study of Russian and Chinese languages, the results of the study are of practical importance for successful intercultural communication.

Key words: **zoonym, stable comparison, appearance, juxtaposition, similarities and differences.**

***Ян Вэньхуэй**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wenhui2016@yandex.com*

КРАСИВЫЕ ЛЮДИ ПОХОЖИ ДРУГ НА ДРУГА, НЕКРАСИВЫЕ – НЕКРАСИВЫ ПО-СВОЕМУ

Цель данного исследования заключается в выявлении сходств и различий при описании внешности, включая демонстрацию идеалов красоты и уродства в сознании русских и китайцев путем сопоставления устойчивых сравнений (УС) с зоонимами в этих языках, что поможет иностранцам, изучающим данные языки, избежать ошибок в употреблении УС с зоонимами. На основе идеографической классификации автор разделяет собранные УС на группы: УС, описывающие глаза, нос, волосы, губы и другие. Один из выводов, к которому мы пришли после сопоставления и анализа, следующий: «Красивые люди похожи друг на друга, а некрасивые – некрасивы по-своему». Данные материалы представляют важный ресурс для изучения русского и китайского языков, результаты исследования имеют практическое значение для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **зооним, устойчивое сравнение, внешность, сопоставление, русский язык, китайский язык**

Общеизвестно, что в качестве особой категории фразеологии устойчивые сравнения (далее УС) являются одним из древнейших способов познания окружающего мира, они используются «для передачи своих чувств, для описания увиденного и услышанного, также для краткой характеристики того или иного предмета или лица» [1, с. 74].

В УС содержится богатый материал, включающий «стереотипные представления языкового коллектива о внешности человека», который основывается на образах, хорошо известных носителям того или иного языка, то есть УС «содержат в себе систему стереотипных образов и символов, закрепившихся в языке» [2, с. 68].

Тема описания внешности не является новой, она давно привлекает внимание многих исследователей из разных стран. Китайский ученый Ван Ливэнь доказала, что «образы сравнений, характеризующих внешность человека, зачастую национально своеобразны» [2, с. 57 – 58]. М.Л. Ковшова продемонстрировала внешнюю красоту в сознании разных народов, сделав вывод, что «народное представление о красивой внешности во фразеологизмах и пословицах неразрывно связано с понятиями молодости, здоровья и активной жизнедеятельности человека» [3, с. 613]. В данной статье рассматривается характеристика внешности человека с помощью образов зоонимов в устойчивых сравнениях русского и китайского языков.

УС состоит из трех элементов, которые могут быть выражены эксплицитной формой «А – С – как В»; элемент А (объект сравнения) представляет собой сравниваемый предмет; элемент В (субъект сравнения) – сравнивающую часть, элемент С (основание сравнения) – главный характерный признак.

Все три элемента являются необходимыми частями сравнения. Если сопоставить эти элементы с чашечными весами, то элемент А и элемент В представляют собой гири на левой и правой частях, а элемент С – рычаг, который поддерживает равновесие между ними. Хотя в некоторых случаях отсутствие эксплицитно выраженного элемента А или С не влияет на понимание текста, это не означает, что УС образованы только одним или двумя компонентами. Например, при отсутствии элемента С понять сочетание слов *как собака* невозможно, поскольку *собака* связана с характеристикой злости *(злой как собака)*, с жизненными затруднениями *(бездомный как собака)*, с преданностью *(преданный как собака)*, с умом *(умный как собака)* и т.п., то есть без указания субъекта или характеристики понять, о чем идет речь, невозможно [4].

Справедливо обозначила структурную характеристику УС Л.А. Лебедева: эта «инвариантная модель» («А – С – как В») может быть реализована в следующих вариантах: а) при наличии всех трех компонентов; б) при наличии субъекта и объекта сравнения, но отсутствии основания сравнения (А – как В); в) при переменном субъекте сравнения остальные компоненты устойчивы (С – как В) [5, с. 7].

В китайском языке субъект сравнения называется 本体 (běn tǐ), сравнительный союз – 喻词 (yù tǐ), объект сравнения – 喻体 (yù cí). Сравнительный союз и объект сравнения в некоторых случаях (особенно во фразеологизмах) опускаются, чтобы подчеркнуть характеристики для рифмования или для согласия формы. Кроме того, в одном фразеологизме иногда содержатся два объекта сравнения, например: *龙眉凤目 (lóng méi fèng mù): драконья бровь и глаза феникса*; *龙睛虎目 (lóng jīng hǔ mù)* – объекты: зрачки дракона и глаза тигра, данный фразеологизм означает свирепый взгляд, грозный вид.

Поскольку в китайском языке нет словарей устойчивых сравнений, основным источником материала стали анкеты и фразеологические словари, в которых содержатся разнообразные сравнения. Главными источниками русских УС послужили Национальный корпус русского языка (НКРЯ) и словари устойчивых сравнений [6; 7; 8].

Внешний облик человека складывается из вида определенных частей тела: глаз, волос, носа, ушей, рук, ног и др. Собранные из вышеуказанных источников УС демонстрируют привычное использование сравнений, описывающих разные части тела и внешность в целом. Для того чтобы наглядно продемонстрировать все привычные употребления в русском и китайском языках, а также показать различия при описании одной и той же части тела или свойства, мы разделили анализируемые единицы на группы, описывающие следующие части тела: (1) глаза, (2) волосы, (3) нос, (4) уши, (5) зубы, (6) брови, (7) ноги, (8) руки, (9) шею, (10) рот и губы, (11) голову, (12) лицо, (13) талию, (14) спину. Кроме того, были выявлены УС, характеризующие фигуру человека, с точки зрения (14) роста и (15) полноты.

Продемонстрируем результаты нашего исследования.

1. Глаза

Анализ языкового материала позволил выделить ряд характеристик, актуальных для описания глаз: внешние признаки (форма, размер), оценочные характеристики, качество зрения и красота.

Таблица 1

Сопоставление описаний глаз в русском и китайском языках

Характеристика глаз	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) внешние признаки глаз (форма, размер, цвет)	Круглые как у совы, у рыбы, как у филина; огромные или пучеглазые как у жабы; светящиеся как у волчицы (волка), как у кота (или кошки); темные глаза как у рыбы	*像猫头鹰的眼睛* (как у совы): ***熊猫眼*** (черные круги под глазами как у панды); ***像萤火虫*** (как светлячки)
2) оценочные, эмоциональные признаки	глаза как у барана; неприветливый (недружелюбный, пугающий) как у волчицы, как у змеи, как у коршуна, как у рыси; жадные, немигающие глаза как у рыбы; пустые, равнодушные, жадные, немигающие глаза как у рыбы	***蜂目豺声*** (глаза как у осы, голос как у шакала), ***豺目*** (у шакала), *鹰鼻鹞眼* (нос как у орла, глаза как у шершня), ***云心鹤眼*** (у журавля), ***黄鼠狼的眼睛*** (у хорька), ***狼眼鼠眉*** (глаза как у волка и брови как у мыши), *鹰眼* (у орла), *龙睛虎目* (зрачки дракона и глаза тигра); *鹞目虎吻* (глаза как у ястреба-перепелятника, губы как у тигра);
3) зрение	превосходное зрение как у беркута, волка, коршуна, рыси, сокола, ястреба	***鼠目寸光*** (глаза как у мыши); ***像老鹰的眼睛*** (глаза как у орла)
4) красота глаз	как у серны, как у газели, как у лани	*龙眉凤目* (брови как у дракона и глаза как у феникса)

Как показывает анализ табл. 1, при описании **внешних объективных признаков глаз** УС в обоих языках ориентируются на разные аспекты: форму, цвет, взгляд, красоту и др. «Форма глаз значима для характеристики внешности человека: узкие, маленькие глаза, щелочки, щели. Ср.: *глядит как сова, выпучив глаза.* Компаративные структуры, в которых глаза человека сравниваются с глазами животных, отрицательно характеризуют лиц мужского пола. Ср.: *волчьи глаза, бычьи глаза (глаза как у быка), бараньи глаза (глаза как у барана)* и др.» [9, с. 482; 10, с. 82]. В русском языке большие глаза не всегда считаются красивыми, например, отрицательно оцениваются глаза как *у совы, у филина, у жабы, у барана*.

Большинство УС описания глаз как в русском, так в китайском языках представляют собой **оценочные признаки**, они связаны с эмоциями и психическими состояниями. Описание глаз с помощью таких УС отражает черты характера или темперамент, выражает какое-либо отношение и эмоциональную оценку субъекта. Например, выражение *глаза как у волчицы* характеризует недружелюбный взгляд и указывает на злой характер, словосочетание *глаза как у змеи, коршуна* отражает пугающий взгляд и указывает на хитрость; *глаза как у барана* – на глупость. Необходимо отметить, что УС *глаза как у рыбы* в русском языке – многозначное, оно не только используется для описания внешности, но и ассоциируются с такими особенностями, как круглая форма, темнота, пустота, равнодушие, жадность. Например: *«Она спрашивала вяло, глядя пустыми, круглыми, как у рыбы, глазами на худые, с выпуклыми переплетенными венами, жилистые руки собеседника»* [11]. *«На Полынова в упор смотрели темные, равнодушные, как у рыбы, глаза»* [11].

При описании глаз в китайском языке уделяется больше внимания оценочным и эмоциональным характеристикам, чем описанию внешних признаков. При описании этих характеристик в китайском языке используются следующие сравнения: ***蜂目豺声(fēng mù chái shēng)*** (蜂目豺声: глаза осы и вой шакала (в знач.: лютый, свирепый, жестокий)*; 鹰鼻鹞眼 (yīng bí yào yǎn)* (鹰鼻鹞眼: нос коршуна, глаза ястреба (злодейский вид, свирепое лицо)*; 云心鹤眼 (yún xīn hè yǎn)* (云心鹤眼: сердце облака и глаз журавля (о человеке без страстей и желаний, о монахах и отшельниках)*; глаза как у хорька*, *у волка, у совы, у орла; у тигра* и другие. Все эти УС характеризуют волевой взгляд. Среди собранных УС наиболее распространено УС *глаза как у мыши*. Это выражение встречается во многих фразеологизмах, например : УС *贼眉鼠眼 (zéi méi shǔ yǎn: разбойничья бровь, скользящий крысиный взгляд)* описывает плутоватый вид хитреца; УС *蛇头鼠眼 (shé tóu shǔ yǎn: голова как у змея, глаза как у мыши)* также используется для описания человека с уродливым лицом и нездоровой душой. В общем, словосочетание *глаза мыши* в китайском языке используется для описания уродливого лица, отрицательной оценки, а также злой, хитрой души или отсутствия потенциала.

Зрение – самое важное назначение глаз. Человеческое зрение в русском языке сравнивается со зрением следующих животных: *беркута, волка, коршуна, рыси, сокола, ястреба,* а в китайском языке зрение сравнивается с глазами орла и мыши. У орла отличное зрение, он может замечать мелких животных на земле при полете на высоте от двух до трех километров, а *глаза как у мыши* происходит от фразеологизма – *鼠目寸光 (shǔ mù cùn guāng)*. Данный фразеологизм означает, что мыши видят не дальше одного цуня (китайская традиционная единица измерения), по-русски здесь будет использоваться другой соматизм – ‘дальше своего носа не видит’.

В русской языковой картине мира **красивые** глаза сравниваются с глазами *лани, газели, серны.* А красота глаз в китайском языке связывается с образами дракона (так характеризуются мужские глаза) и феникса (женские глаза). Необходимо отметить, что дракон и феникс в качестве мифических персонажей в китайском народе имеют необычное положительное значение и ассоциируются с чаяниями людей в Китае о прекрасной жизни. Можно сказать, что всё связанное с ними считается хорошим, поэтому все УС, включающие образы дракона и феникса, в китайском языке обязательно оцениваются положительно.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что как русские, так и китайские УС, описывающие глаза, чаще характеризуют их внешние (форма, размер, цвет) и оценочные, эмоциональные признаки. Кроме того, единственным эквивалентным сравнением в русском и китайском языках является УС глаза как у совы, которое используется для описания круглого размера глаз, однако редко употребляется в китайском языке.

2. Волосы

Волосы играют большую роль в формировании не только внешнего облика лица и головы, но имеют и определенное значение в качестве физиогномического признака. Волосы в китайской культуре и традиционной медицине считаются показателем здоровья, в Древней Руси астрологи даже пытались установить характер человека по волосам.

Волосы бывают жесткими и мягкими, прямыми и кудрявыми, вьющимися и пушистыми и др., в УС отражаются такие характеристики, как лохматость, кудрявость, жестокость и разный цвет; соответствующие УС в русском и китайском языках представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сопоставление описаний волос в русском и китайском языках

Характеристика волос	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) лохматость	лохматый (волосатый) как медведь, енот, кобель, собака, баран, козёл, как лошадиная грива	–
2) кудрявость	курчавый как пудель, овца, баран	*绵羊* (овцы)
3) жесткость	как у дикобраза, как у собаки	*马鬃* (конская грива); ***猪鬃*** (свиная щетина или как у дикобраза)
4) цвет волос	рыжий как лиса; огненная лисица, тигр; серый как мышь; белый как лунь	*鹤发童颜* (волосы-перья журавля и детское лицо)

Среди собранных УС данного типа самый большой в количественном отношении разряд – УС, описывающих **лохматые** волосы. В русском языке для этого используются образы медведя, енота, кобеля, собаки, барана, козла; а в китайском языке соответствующие УС отсутствуют. Описания **курчавых** волос в русском языке представляют собой сравнения с образами пуделя, овцы, барана, а в китайском – овцы. Для описания **жестких** (твёрдых и толстых) волос в русском языке используются сравнения с дикобразом и собакой; а в китайском языке – с лошадиной гривой и свиной щетиной – *猪鬃*. При характеристике **цвета** волос в русском языке используются УС, содержащие разные цвета: рыжий, огненный, серый, но УС с описанием белых волос в русском языке нет; а в китайском языке выражение «белые волосы» является отражением естественного процесса старения. Существует много фразеологизмов и УС, посвященных описанию таких волос, например, *红颜白发* (красные щеки и белые волосы) (红颜白发 (hóng yán bái fà): этот фразеологизм описывает пожилого человека, который виден издалека); 白发丹心 (белые волосы и верное сердце. 白发丹心 (bái fà dān xīn): ‘искреннее сердце’ – характеризуется пожилой человек, сохранивший открытое, честное сердце) и другие. Фразеологизм и УС *鹤发童颜 (hè fà tóng yán: волосы-перья журавля и детское лицо*), в котором седые волосы сравниваются с перьями журавля, используется для описания бодрого старика, человека преклонных лет с крепким здоровьем: «*只见路旁走过两个老者, 都是鹤发童颜, 满面春风, 举止大雅*» [12]. («*Тут они заметили еще двух седых старцев с моложавыми лицами, идущих по дороге. У обоих были приветливые лица и изящные манеры*») [12].

Вышеуказанные китайские сравнения в русском языке нами зафиксированы не были. Эквивалентным описанием волос в русском и китайском языках является только кудрявый как овца и как лошадиная грива. Таким образом,

эталоны китайских собственных выражений для описания волос отличаются от русских.

3. Нос

Среди УС, содержащих лексему нос, выделены следующие подгруппы: описывающие форму носа и УС, описывающие признаки ноздрей (см. табл. 3).

Таблица 3

Сопоставление описания носа в русском и китайском языках

Характеристика носа	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) форма	загнутый книзу как у ястреба; крючковатый нос как у совы; орлиный нос (нос как у орла клюв)	*鹰钩鼻* (орлиный нос)
2) признаки ноздрей	–	большие ноздри ***牛鼻子*** (как у быка); *狮子鼻* (у льва)

Все собранные нами русские УС, характеризующие нос, описывают следующие **формы**: нос с горбинкой *(крючковатый как у совы) и орлиный (ястребиный) нос (нос как у орла). «На камне угадывался один полуприкрытый глаз, крючковатый нос, как у совы, и одно неправильной формы ухо»* [11]. При описании формы носа в китайском языке тоже используется УС *нос как у орла.* В русском языке отсутствует УС, описывающие **форму ноздрей**, а описания данной особенности носа в китайском языке реализуются с помощью образов быка и льва, как указано в табл. 3: *нос как у быка; нос как у льва.* Заметим, что УС для описания носа мало, но есть эквивалентное описание – орлиный (ястребиный) нос (нос как у орла).

4. Уши

Собранные УС с зоонимами, описывающие уши, показаны в табл. 4.

Таблица 4

Сопоставление описаний ушей в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Уши	(ушастый) как осёл, телёнок; длинные как у осла	–

В русском языке используются следующие УС для характеристики разных форм и размера ушей: *ушастый как осёл, телёнок; длинные как у осла (о длинных ушах человека). «Он был ушастый, как теленок. В ватничке поверх нижней рубашки и в галифе»* [11]. Однако в китайском языке соответствующие УС отсутствуют.

5. Зубы

Собранные УС, описывающие зубы, представлены в табл. 5.

Таблица 5

Сопоставление описаний зубов в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Нижняя челюсть	нижняя челюсть и зубы как у обезьяны	–
Передние зубы	крупные как у лошади	*像兔牙* (зубы как у зайца)

Для описания зубов УС русского языка включают упоминание *нижней челюсти* и *зубов как у обезьяны*. Для описания крупных передних зубов в русском языке применяется УС *крупные как у лошади: «Выпирающая вперед нижняя челюсть, выступающие губы. Передние зубы крупные, как у лошади. Глаза чёрные. Волосы темно-каштановые, длинные, 30 сантиметров длиной, свободно свисали на плечи»* [11], а в китайском языке крупные передние зубы сравниваются с заячьими: *крупные, как у зайца.* Образы зайца и лошади наглядно демонстрируют большой размер передних зубов. Эквивалентные УС в данном разряде в китайском языке отсутствуют.

6. Брови

С древних времен брови были значимой чертой лица. В древности говорили, что брови – это король, а глаза – министры. Брови – это центр женской красоты. Для характеристики бровей собраны следующие УС (см. табл. 6).

Таблица 6

Сопоставление описания бровей в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Бровь	соболиные брови	*龙眉凤目* (брови дракона и глаза феникса); 狼眼鼠眉 (глаза волка и брови мыши); 蛾眉蠔首 (брови как мотыльки и голова как мелкая цикада)

Как показано в табл. 6, при описании бровей в русском языке используется УС *брови как у соболя.* Это сравнение основано на поэтической метафоре *соболек* – «красивая девушка». Соболиные брови считаются красивыми: *«Ну, похудела, да, но… черты лица, знаете, мраморная бледность… роскошные ресницы, соболиные брови… и… какое-то сияние от нее исходило, как от святой…»* [11].

Брови в древнем Китае называли «радугой семи эмоций», так как они передают настроение и эмоции. Среди описаний женской красоты большинство посвящено женским бровям. Тонкий, изогнутый, светло-голубой – это стандарты красивых бровей в древнем Китае. Эти характеристики отражены в данном исследовании: в китайском языке используют образ шелковой моли для описания изогнутых и тонких женских бровей.

Китайцы считают, что красоту лицу придают именно красивые глаза и брови. Многие китайские стихотворения и фразеологизмы посвящены описанию глаз и бровей. Встречаются китайские фразеологизмы, где в одной единице содержится и описание глаз, и описание бровей. Например, *龙眉凤目 (lóng méi fèng mù: брови дракона и глаза феникса)* и ***狼眼鼠眉*** *(láng yǎn shǔ méi: глаза волка и брови мыши).* Первый фразеологизм описывает красивый и величавый, мужественных вид: «*马上那人，生得龙眉凤目，皓齿朱唇*» [13] («*Человек на лошади выглядит красиво и величаво: брови дракона и глаза феникса, белые зубы и красные губы*»). Второй характеризует злое, хитрое и некрасивое лицо. При этом в китайском сознании брови и глаза «умеют говорить», они передают эмоции, любовь, чувства человека: ***眉目传情*** *(méi mù chuán qíng: бровями и глазами выражать любовь;* обр. в знач.: ‘бросать влюбленные взгляды, строить глазки, кокетничать, флиртовать’) и ***眉来眼去*** *(méi lái yǎn qù: обмениваться взглядами; строить глазки,* обр. ‘строить друг другу глазки; кокетничать, заигрывать, строить глазки друг другу’).

Ассоциации с бровями в русском и китайском языках различны, эквивалентных УС нет.

7. Ноги

При характеристике ног выделяются следующие признаки: толстые, голенастые, красные и мощные (см. табл. 7).

Таблица 7

Сопоставление описаний ног в русском и китайском языках

Характеристика ног	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) толстые	как у слона	***大象腿*** (у слонов)
2) голенастые	как журавль, цапля, аист	*丹顶鹤* (у журавля); *长颈鹿* (у жирафа)
3) красные	как у гуся	–
4) мощные	как у кобылицы	–

Специфика нижних конечностей журавля, аиста и слона отмечена представителями и русского, и китайского народов. Поэтому УС, включающие их в свой состав, существуют в обоих языках: ***толстые*** *как у слона; длинные ноги как у журавля.* Кроме эквивалентных единиц, в русском языке есть собственное описание конечностей: *ноги* ***красные*** *как у гуся; ноги* ***мощные*** *как у кобылицы; ноги длинные как у цапли или аиста.* УС *ноги красные как у гуся* используется, в том числе, для описания замерзших из-за мороза ног: *«Портянки намокали, ноги были красные, как у гуся, но он долго не заходил в тепло избы: на крыльце мы смотрели ледоход»* [11].

8. Руки

При описании рук в обоих языках мы нашли всего три сравнения. Их сопоставление приведено в табл. 8.

Таблица 8

Сопоставление описаний рук в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Руки	длиннорукий (рукастый) как обезьяна	*鸡爪子* (лапы курицы); ***猿臂蜂腰*** (рука обезьяны, талия пчелы)

При описании рук УС *длиннорукий как обезьяна; рукастый как обезьяна* используются как в русском, так и в китайском языках: *«С ним рядом, забегая сбочку, семеня, шаркая почтительно опорками по снегу, низколобый, рукастый, как обезьяна, рабочий»* [11]. Данная характеристика в китайском языке встречается во фразеологизме ***猿臂蜂腰*** *(yuán bì fēng yāo: рука обезьяны, талия пчелы)*, что характерно для описания мужчин с длинными и сильными руками, как у обезьяны, и узкой талией. При этом китайский народ сравнивает длинные и худые руки (пальцы) с куриными лапами.

9. Шея

Сопоставление собранных нами УС о шее в русском и китайском языках представлены в табл. 9.

Таблица 9

Сопоставление описаний шеи в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Шея	лебяжья шея; длинная шея как у жирафа; изящная шея как у коня	*长颈鹿* (у жирафа); *天鹅颈* (лебяжья шея);*龙眉豹颈* (лоб дракона, шея леопарда); *燕颔虎颈* (подбородок как у ласточки и шея как у тигра)

Общеизвестно, что у жирафов длинная шея. Данная характеристика отмечена и в русских, и в китайских УС: ***длинная шея как у жирафа.*** Кроме того, в обоих языках сравнивают женскую длинную и красивую шею с шеей лебедя. Сравнение длинной шеи с шеей коня существует только в русском языке: *«Слегка повернув голову, кивнула Наташа своему командиру; ее изящная шея, как у породистой лошади, была особенно грациозна при этом изгибе»* [11]. А конструкции шея леопарда и шея тигра используются только в китайском языке и происходят от фразеологизмов *龙眉豹颈 (lóng méi bào jǐng: лоб дракона, шея леопарда)* и *燕颔虎颈 (yàn hàn hǔ jǐng: подбородок как у ласточки; шея как у тигра)*, которые описывают замечательную мужскую внешность.

10. Рот и губы

Сходства и различия УС в русском и китайском языках демонстрируются в табл. 10.

Таблица 10

Сопоставление описаний рта и губ в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Рот и губы	рот как у котёнка; большие губы как у рыбы	форма рта: *鹰嘴鹞目* (рот как у орла и глаза как у луня); *鸱目虎吻* (глаза как у совы и рот как у тигра)

Описывая рот и губы, в русском языке их сравнивают с рыбьими и кошачьими: *«Носик ровный, а рот как у котёнка»* [11]. *«Когда этот перс зашел в павильон, то все девочки обомлели: у него были такие большие губы, как у рыбы»* [11]. В китайском языке существуют УС с зоонимами, описывающие губы *鹰嘴鹞目 (yīng zuǐ yào mù: рот как у орла и глаза как у луня)*, и *鸱目虎吻 (chī mù hǔ wěn: глаза как у совы и рот как у тигра)*. Они используются для описания искривленной формы губ. Оба фразеологизма (УС) описывают коварный и злобный вид. Таким образом, русские УС характеризуют только внешние характеристики – размер рта и губ (большой/маленький), китайские же отражают оценочное видение характера субъекта.

11. Голова

Собранные УС с зоонимом голова, а также результаты их сопоставления в русском и китайском языках представлены в табл. 11.

Таблица 11

Сопоставление описаний головы в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в русском языке
Голова	голова как у слона; голова как у курёнка	*虎头虎脑* (тигровая голова и мозг); *豹头环眼* (голова как у леопарда, глаза круглые); *獐头鼠目* (голова как у сайгака, мышиные глаза); *鹰头雀脑* (голова как у орла, воробьиный мозг); *兔头麋脑* (голова как у зайца); *蛇头鼠眼* (голова как у змея и глаза как у мыши)

При описании головы в русском языке нам встретилось сравнение *голова, как у слона* для описания большого размера головы: *«Овсеич, – закричал своим биндюжническим басом Чеперуха, – у тебя голова, как у слона»* [11]. УС *голова как у курёнка* употребляется для описания некрасивого вида: *«Голова, как у курёнка, и смотреть нечего»* [11].

Все китайские материалы собраны из фразеологических словарей. Среди них есть УС, которые носят положительную оценку, например, *虎头虎脑 (hǔ tóu hǔ nǎo: тигровая голова и мозг)* описывает здоровых и простодушных мальчиков; *豹头环眼 (bào tóu huán yǎn: голова как у леопарда, глаза круглые)* означает, что у человека маленькая голова, как у леопарда, но глаза большие и круглые. Этот фразеологизм описывает сильных, мужественных людей. Существуют фразеологизмы, имеющие отрицательную оценку: *獐头鼠目 (zhāng tóu shǔ mù: голова маленькая и острая как у косули, а глаза маленькие и круглые как у мышей*) и ему подобный фразеологизм; *鹰头雀脑 (yīng tóu què nǎo: орлиная голова, воробьиный мозг)*, который употребляется для описания людей с некрасивой внешностью и хитрым взглядом; *兔头麋脑 (tù tóu zhāng nǎo: голова как у зайца)*. Таким образом, для русского языка важна внешняя характеристика размеров головы, а для китайского – эмоциональная оценка в УС, описывающих голову.

12. Лицо

Сопоставление УС, описывающих лицо в русском и китайском языках, продемонстрировано в табл. 12.

Таблица 12

Сопоставление описаний лица в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Лицо	большое лицо как у бульдога; маленькое лицо как у хорька; уродливое лицо как у обезьяны; как у лошади (или лошадиная морда)	*鸠形鹄面* (лицом как горлица); *马脸* (лошадиное лицо); *驴脸* (ослиное лицо); ***尖嘴猴腮*** (с длинным носом и впалыми щеками)

УС с зоонимами, описывающими красивое лицо, в обоих языках отсутствуют.

При описании уродливого лица в обоих языках используют образы лошадей и обезьян: лошадиное лицо представляет собой длинное лицо с тяжелой нижней челюстью; в китайском языке подобное описание характеризует ослиное лицо; а обезьянье лицо употребляется для описания узкой нижней челюсти. Фразеологизм ***尖嘴猴腮*** *(jiān zuǐ hóu sāi: рот заострённый и щёки как у обезьяны)* описывает человека с длинным носом и впалыми щеками и характеризует уродливый, безобразный и отвратительный вид, например: «***像你这尖嘴猴腮, 也该撒泡尿自己照照***» [14] (*«А ты со своим длинным носом и впалыми щеками, как у обезьяны, что ты собой представляешь? Ты поди помочись да посмотри в лужу на свою безобразную рожу!»*.

Подобно русскому устойчивому сравнению *голова как у курёнка*, в китайском языке также используется образ птицы для описания некрасивого вида, например, фразеологизм *鸠形鹄面 (jiū xíng hú miàn)*. Образы горлицы и птицы Ху (вид птицы) употребляется, когда говорят «о голодном, исхудавшем, заморенном, дошедшем до полного истощения человеке, с провалившимся (как у горлицы) животом…» [2, с. 317]. Для описания большого или маленького лица в русском языке используют сравнения: *как у бульдога* (большое лицо) и *как у хорька* (маленькое лицо), в китайском соответствующие УС отсутствуют.

Все вышеуказанные сравнения в обоих языках дают характеристики некрасивого внешнего вида. Таким образом, описания уродливого лица в русском и китайском языках очень разные, в обоих уродства характеризуются различным образом.

13. Талия

Для характеристики талии собраны следующие УС (см. табл. 13).

Таблица 13

Сопоставление описаний талии в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Талия	муравьиная талия, осиная талия	***虎背熊腰*** (спина тигра и поясница медведя), *虎背蜂腰* (тигровая спина, осиная талия), ***虎体狼腰*** (тело тигра и талия волка), *蚂蚁腰* (муравьиная талия)

Для характеристики узкой талии используются УС *осиная талия* и *муравьиная талия: «У неё оказалась очень тонкая, прямо-таки муравьиная талия, резко делившая её пополам, и за эту талию он её поворачивал, и она слушалась, снизу глядя ему в глаза»* [11]. *«Какая точёная фигурка! Эта осиная талия! Действительно, такой тонкой талии я никогда более не видел»* [11].

Эти две единицы: *муравьиная талия* и *осиная талия* также используются в китайском языке для описания тонкой талии. В отличие от русских употреблений, в китайском *осиная талия* подходит для описания и мужчин, и женщин, обладающих красивой линией талии, а *муравьиная талия* – новое употребление, возникшее совсем недавно.

В китайском языке существуют отсутствующие в русском УС, характеризующие толстую талию – *талия как у тигра* и тонкую талию – *талия как у волка*. Оба УС используются для описания мужской талии, в частности, находим один пример в древнем произведении «троецарствие»: *只见一位少年将军，面若冠玉，眼若流星；虎体猿臂，彪腹狼腰；手执长鎗，坐骑骏马，从阵中飞出* [13] *(Один молодой генерал, у кого лицо самоцвет на головном уборе; глаза блестящие, как звезды; тигровое тело, обезьянья рука, волчья талия; у него рука держит длинное ружье, сидит на лошади и вылетает из боевого порядка)*.

Таким образом, из-за отсутствия в русском языке УС, описывающих толстую талию, УС в обоих языках не полностью совпадают, хотя при описании тонкой талии есть эквивалентные УС, характеризующие женскую талию.

14. Спина

В русском языке нет УС, описывающих спину, а китайские УС существуют и приведены в табл. 14.

Таблица 14

Сопоставление описаний талии в русском и китайском языках

Характеристика	УС в русском языке	УС в китайском языке
Спина	–	*虎背熊腰* (спина тигра и поясница медведя), *虎背蜂腰* (тигровая спина, осиная талия)

В китайском языке употребляется большое количество УС с образом тигра, описывающих спину, например, фразеологизм *虎背熊腰 (hǔ bèi xióng yāo: спина тигра и поясница медведя)*, *虎背蜂腰 (hǔ bèi fēng yāo: тигровая спина, осиная талия)*, *虎背狼腰 (hǔ bèi láng yāo: тигровая спина, волчья талия)* и *虎背猿臂 (hǔ bèi yuán bì: тигровая спина, обезьянья рука)*. Все эти фразеологизмы описывают внешность и мужественность мужчин, у которых широкие плечи и спина, тонкая или толстая, но сильная талия, они иллюстрируют сильного и здорового человека.

Таким образом, из-за отсутствия в русском языке УС, описывающих спину, оценить разницу между двумя языками невозможно.

15. Рост

В собранных УС отмечены следующие признаки роста: огромный (большой) рост, высокий рост, маленький рост (см. табл. 15).

Таблица 15

Сопоставление описания роста в русском и китайском языках

Характеристика роста	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) огромный	как буйвол, теленок, корова, лошадь (конь), слон, медведь, верблюд	*熊* (медведь); *牛* (бык, буйвол); *马* (лошадь/ боров /конь/ кобыла/ жеребец); *骆驼* (верблюд)
2) маленький	как муравей, незаметная как мышка, обезьяна	*猴* (обезьяна); *猫* (кот / кошка); *蚂蚁* (муравей)

Рост является яркой характеристикой внешности. Условно можно разделить собранные УС на группы: УС, описывающие **большой рост** и **маленький рост**. Исходя из представленных в табл. 15 данных, отметим, что для описания большого или огромного роста в русском языке используются образы буйвола, теленка, коровы, лошади (коня), слона, медведя, верблюда. УС *большой как медведь, лошадь (конь)*, *высокий как бык; высокий как жираф* используются в обоих языках. Образ лошади / коня в китайском языке частично использован для описания высокого роста.

Однако УС *мелкий как муравей* в русском языке чаще используется для описания ничтожного и малозначащего человека, чем для описания фигуры. В китайском языке для описания маленького роста и худой фигуры традиционно используется *маленький и худой как обезьяна.* Но данное УС в китайском языке не тождественно его употреблению в русском языке, поскольку обезьяна в русском языке одновременно считается сильной: «*Евгений остался с нами и чудесно рассказывал о Доньке Симановой и о ее муже. Худой, сильный, как обезьяна, жестокий, спокойный*» [11]. При описании маленького роста в обоих языках используются образы муравья и обезьяны. Кроме того, в русском языке также сравнивают субъект маленького роста с размером мышки, а в китайском языке – с котом или кошкой. Таким образом, УС при описании роста в русском и китайском языках имеются значительные сходства.

16. Полнота

Для описания полноты в русском языке существуют УС, описывающие толстую, худую, стройную, долговязую фигуру и полную внешность. Конкретные употребления показаны в табл. 16.

Таблица 16

Сопоставление описания полноты в русском и китайском языках

Характеристика полноты	УС в русском языке	УС в китайском языке
1) толстый	как жаба, слон, кот, кабан, корова, боров, поросёнок, медведь, свинья	как *猪* (свинья / боров); *熊猫* (панда); *熊* (медведь)
2) тяжелый	медведь, свинья	медведь, свинья
3) тощий (худой)	как кот (кошка), уличная собака, кобыла, голодный заяц, обезьяна	как *猴* (обезьяна), *猫* (кот / кошка)
4) стройный	лебедь, лошадь, голубь	–
5) долговязый	как верблюд, жираф	–

Эквивалентные единицы УС в данной группе представляют собой следующие УС, описывающие **толстую фигуру**: *толстый как свинья /боров, медведь*. Панда в качестве редкого вида животного, защищаемого всей страной и китайским народом, известна полной и круглой фигурой. Данная характеристика используется для иллюстрации полных, но симпатичных людей, особенно детей – с одной стороны, описывает фигуру, с другой стороны, выражает ласкательное отношение говорящего к объекту сравнения. В русском языке подобное сравнительное выражение отсутствует.

Свинья и медведь являются типичными признанными русским и китайским народами и толстыми и **тяжелыми животными**, которые используются в УС для описания толстой фигуры.

Как в русском, так и в китайском языках существуют УС, описывающие **худую фигуру**, среди них выражение *худой как кот (кошка)*, используемое в обоих языках. УС, сформированные с помощью зоонима, описывающие стройную фигуру, в китайском языке нами зафиксированы не были. Образ кота при выражении фигуры в УС в русском и китайском языках противопоставляется. В русском языке, образ кота (или кошки) используется для описания и полной, и худой фигуры, а в китайском – худой. Хотя русский и китайский народы сравнивают худых людей с обезьянами, образ обезьяны в русском языке используется также для иллюстрации силы человека. Его употребление встречается в НКРЯ: *«Худой, сильный, как обезьяна, жестокий, спокойный. «Вы что говорите? И кнутом так перевьет, что она вся винтом разовьется»* [11].

При описании **стройной** фигуры в русском языке используются не только образы деревьев, например, *стройный как тополь, маслина, пальма,* но и образы таких зоонимов, *как лебедь, лошадь, голубь*. А в китайском языке стройная фигура не сравнивается с животными.

Для признака «**долговязый**» в русском языке в словарях было обнаружено два УС: *долговязый как верблюд, жираф,* а в китайском языке подобных использований нам не встретилось.

Представленный в данном исследовании сопоставительный анализ не только демонстрирует устойчивые сравнения при описании разных частей тела и свойства (внешности) у человека в русском и китайском языках, но и показывает разницу между двумя языками. Так как язык является отражением сознания, данная работа продемонстрировала идеалы красоты и уродства в сознании носителей русского и китайского языков посредством образов зоонимов в УС. При описании внешности человека, включая части тела и свойства человека, мы заметили, что идеалы красоты в русском и в китайском языках отличаются друг от друга, при этом УС, описывающих красоту, меньше, чем УС, описывающих уродство в обоих языках.

Таким образом, при описании внешности, прежде всего разных частей тела и свойств человека, в русском и китайском языках используются разные зоонимы. Анализ вышеназванных сравнений позволил сделать следующие выводы:

1) не все части тела человека сравниваются с частями тела животных, например, в китайском языке уши человека не сравнивают с животными, в русском языке нет УС, характеризующих подобным образом спину;

2) описание внешности в УС тесно связывается с реальной внешностью человека, например, разница в цветах и форме приводит к тому, что употребление УС, включающих в свой состав описание кудрявых волос, преобладает в русском языке, а УС, описывающих волосы прямой формы, больше в китайском языке; характеристика с помощью УС белых, седых волос существует только в китайском языке;

3) благодаря ярким признакам объекта сравнения (эталона) отсутствие указания основания сравнения не влияет на понимание УС, например: *голова как у слона* (описывает большой размер головы), *шея как у жирафа* (шея очень длинная);

4) существуют различия между УС русского и китайского языков при описании внешности человека с помощью образа зоонима в аспекте пола, например, словосочетание *шея как у лебедя*, используемое для описания красоты женской шеи, не годится для описания мужской; при описании талии УС *虎背熊腰 (спина тигра и поясница медведя)* и *虎体狼腰 (тело тигра и талия волка)* подходят для мужчин, а для женщин при описании красивой линии талии часто используется выражение *муравьиная талия*;

5) эмоциональная оценка, возникающая посредством употребления УС, в определенной степени зависит от оценки человека, например, УС *глаза как у барана* связывается с грубостью, образ жабы несет отрицательную оценку, и, соответственно, УС *глаза как у жабы* используется для характеристики некрасивых глаз.

Библиографический список

1. Зыкова Е.И. *Идеографическая классификация русских устойчивых сравнений (из опыта составления «Словаря ключевых концептов русских народных сравнений»). Устойчивые сравнения в системе фразеологии:* коллективная монография. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016: 74 – 89.
2. Ван Л. *Внешность человека как объект образной характеристики в системе устойчивых сравнений русского языка.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.

3. Ковшова М.Л. *Понятие красоты в русской фразеологии и фольклоре, внешние качества и внутренние свойства человека. Логические анализ языка: языки и эстетики концептуальные поля и прекрасного и безобразного.* Москва: Индрик, 2004: 613 – 620.
4. Виноградова Е.Н., Вэньхуэй Ян. Злая, бездомная и преданная: «собака» в русских и китайских устойчивых сравнениях. *Педагогический журнал.* 2020; Т. 10, № 1А: 681 – 692.
5. Лебедева Л.А. *Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и во фразеографии.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Краснодар, 1999.
6. Мокиенко В.М. *Словарь сравнений русского языка.* Санкт-Петербург, 2003.
7. Лебедева Л.А. *Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь.* Москва, 2015.
8. Огольцев В.М. *Словарь устойчивых сравнений русского языка.* Москва, 2001.
9. Гасанова Г.А. Образ красивого человека в русской языковой картине мира (на материале фразеологических и паремиологических единиц). *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 481 – 484.
10. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. *Словарь эпитетов русского литературного языка.* Ленинград: Наука, 1979.
11. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/
12. Ли Р. *Цветы в зеркале* (*李汝珍. 镜花缘, 清*). Тайбэй, 2003.
13. Ши Н. *Речные заводи* (*施耐庵. 水浒传, 明*). Гуанчжоу, 1985.
14. У Ц. *Неофициальная история ученых людей*, 2011.

References

1. Zykova E.I. *Ideograficheskaya klassifikaciya russkih ustojchivyh sravnenij (iz opyta sostavleniya «Slovarya klyuchevyh konceptov russkih narodnyh sravnenij»). Ustojchivye sravneniya v sisteme frazeologii*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 74 – 89.
2. Van L. *Vneshnost' cheloveka kak ob`ekt obraznoj harakteristiki v sisteme ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2014.
3. Kovshova M.L. *Ponyatie krasoty v russkoj frazeologii i fol'klore, vneshnie kachestva i vnutrennie svojstva cheloveka. Logicheskie analiz yazyka: yazyki i `estetiki konceptual'nye polya i prekrasnogo i bezobraznogo*. Moskva: Indrik, 2004: 613 – 620.
4. Vinogradova E.N., V`en'hu`ej Yan. Zlaya, bezdomnaya i predannaya: "sobaka" v russkih i kitajskih ustojchivyh sravneniyah. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020; T. 10, № 1A: 681 – 692.
5. Lebedeva L.A. *Ustojchivye sravneniya russkogo yazyka vo frazeologii i vo frazeografii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 1999.
6. Mokienko V.M. *Slovar' sravnenij russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg, 2003.
7. Lebedeva L.A. *Ustojchivye sravneniya russkogo yazyka: tematicheskij slovar'*. Moskva, 2015.
8. Ogol'cev V.M. *Slovar' ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
9. Gasanova G.A. Obraz krasivogo cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira (na materiale frazeologicheskih i paremiologicheskih edinic). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 481 – 484.
10. Gorbachevich K.S., Hablo E.P. *Slovar' `epitetov russkogo literaturnogo yazyka.* Leningrad: Nauka, 1979.
11. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/
12. Li R. *Cvety v zerkale (李汝珍. 镜花缘, 清)*. Tajb`ej, 2003.
13. Shi N. *Rechnye zavodi (施耐庵. 水浒传, 明)*. Guanchzhou, 1985.
14. U C. *Neoficial'naya istoriya uchenyh lyudej*, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.03.21

УДК 03.0: 801.316 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-522-524

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Scientist (Pedagogy), senior lecturer, Russian State University of Justice (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

PROBLEMS OF INVOLVING AN INTERPRETER IN THE PROCESS OF PRE-TRIAL AND JUDICIAL PROCEEDINGS. The article examines the participation of the interpreter in the proceedings. The topic compares concepts such as an interpreter under Russian law and addresses the problems and difficulties faced by interpreters in court proceedings. The article covers some basic issues that have to do with the modern interpretation of the professional translators competence concept examining in reasonable detail its basic components, and comes out with some ways and resources to shape it when training native professionals in the field of the theory and practice of translation with regard to the research by both Russian and foreign scientists. The article addresses the question of whether the translator's personal agenda may or should influence the translated text. The case is made for the translator's transparency, i.e. the strategy of eliminating any conspicuous personal interference. The content of the article contains practical recommendations for law enforcement, taking into account the legislation of judicial practice.

Key words: **legal procedure, court interpretation, interpreter, dialogue, reflection, reflective questioning, reasoning, socio-communicative competence, socio-personal competence, foreign languages, pre-trial proceedings, trial proceedings.**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия (РГУП), г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

ПРОБЛЕМАТИКА ПРИВЛЕЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОЦЕСС ДОСУДЕБНОГО И СУДЕБНОГО РАЗБИРАТЕЛЬСТВА

В статье рассматривается участие переводчика в судопроизводстве. В рамках данной темы сравниваются в соответствии с законодательством Российской Федерации такие понятия, как «переводчик», затрагиваются проблемы и трудности, с которыми сталкиваются в судебном разбирательстве переводчики. Настоящая статья рассматривает основной круг вопросов, связанных с современной трактовкой понятия профессиональной компетенции переводчика, достаточно подробно изучает его основные составляющие и предлагает некоторые методы и ресурсы для ее формирования при подготовке отечественных специалистов в области теории и практики перевода с опорой на исследования и разработки российских и зарубежных ученых. В статье ставится вопрос о том, могут или должны ли личные предпочтения переводчика влиять на переведенный текст. Данный аспект затронут для определения прозрачности перевода, т.е. для определения стратегии устранения любого видимого личного вмешательства. Содержание статьи содержит практические рекомендации для правоприменения с учетом законодательства судебной практики.

Ключевые слова: **судопроизводство, судебный перевод, переводчик, диалог, рефлексия, рефлексивный опрос, обоснование, социально-личностная компетенция, предметные компетенции, иностранные языки, досудебное и судебное разбирательство.**

Проблему участия специалиста в ходе судебного процесса представляет обязанность предоставления бесплатной услуги переводчика не только лицам, совсем не владеющим, но и недостаточно владеющим языком, на котором ведется судопроизводство. Это может вызвать затруднения в работе следователей и судов. Актуальность темы данной работы обусловлена следующим: Российская Федерация является многонациональным государством. Особо большое значение в условиях функционирования правосудия во время осуществления судебного разбирательства и в ходе судебных заседаний играет право граждан на использование своего родного языка, что подтверждается основным законом РФ – Конституцией (статья 26). Каждый гражданин любой национальности, а также иностранные граждане хотят, чтобы их услышали и поняли в процессе судопроизводства. Цель работы: показать роль переводчика в процессе судопроизводства Российской Федерации.

Например, обвиняемый или подозреваемый заявляет, что он или она недостаточно владеет языком судебного разбирательства и требует переводчика, на основании чего свидетели отказываются давать показания, потому что они желают говорить на своем родном языке, а такого переводчика в месте предварительного следствия нет.

Одним из ярких образцов, подтверждающих важность участия компетентных лингвистов в судебном процессе с целью обеспечения доступности судопроизводства иностранным и не полностью владеющим русским языком гражданам языка, служит пример привлечения переводчика в уголовное судопроизводство

на судебной практике в Хабаровском крае. В качестве объекта рассмотрения дела за основу возьмем решение Верховного суда: определение N 58-АПУ15-15 от 14.05.2015 г. судебная коллегия по уголовным делам, апелляция [1]. Апелляция на приговор Хабаровского краевого суда от 26 января 2015 года. Обвиняемые утверждают, что в деле был задействован переводчик, не владеющий требуемым языком, переводил не на узбекский, а на таджикский, поэтому лица не понимали ни его, ни юридического текста, представленного в судебном разбирательстве, но после замены на нового переводчика вникли в суть происходящего. Помимо этого заверяют, что допрос во время предварительного следствия осуществлялся без предоставления им такого специалиста. В ответ на апелляционную жалобу суд определил следующее: следственные действия с обвиняемыми надлежащим образом завершить в соответствии с законом и законным порядком.

Необходимость предоставления профессионала по переводу на предварительном следствии, судебном заседании по уголовным делам продиктовано рядом обоснованных причин в соответствии со статьей 18 Уголовно-процессуального кодекса РФ [2]. Следует отметить, что на этапе привлечения переводчика данный орган должен быть принципиальным по отношению к языковеду, по возможности обязан оценить уровень его компетентность и адекватность процесса его перевода реалиям. Однако Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации не регламентирует данный вопрос, что говорит о пробеле в праве. С 19.12.2020 г. восполнение данного недостатка в законодательстве не повлечет уклонений обвиняемых от дела судопроизводства на основании ложных подозрений относительно некомпетентности специалиста и замедления процесса. Особо большое значение в этих условиях при отправлении правосудия играет право гражданина на использование своего родного языка. Кодекс административного судопроизводства РФ реализует гарантию правовой защиты участников судопроизводства, не владеющих русским языком.

В первую очередь необходимо дать понятие термину «переводчик» в российском праве. Немаловажным является тот факт, что на практике бывают нередки случаи злоупотребления этим правом – предоставление услуг переводчика с целью права на пользование своим родным языком, в этом случае суду следует разобраться в данном деле более детально. К примеру, если человек получил гражданство Российской Федерации, он обязан знать государственный язык РФ, так как одним из требований при получении гражданства Российской Федерации является знание государственного (русского) языка (п. д, ч. 1, ст. 13 ФЗ «О гражданстве Российской Федерации») [3]. Переводчик играет важную роль в судебном разбирательстве для граждан нашей страны (однако право привлечения к судебному делу переводчика не распространяется на лиц, владеющих языком в достаточной мере, страны, в которой проходит разбирательство) и для иностранцев. Для того чтобы принимать участие в судебном процессе и приходить на слушания, переводчик должен уметь не только правильно, но и качественно переводить тот или иной документ, предоставленный судом и иными инстанциями, и это является немаловажным фактором. Важнейшей задачей для переводчиков, участвующих в деле, является знание закона и осознанное понимание содержания документов, предлагаемых им для перевода. Помимо знаний в юридической области, переводчикам иногда может понадобиться умение перевести текст и из других источников (например, перевод судебно-медицинской, баллистической, финансово-аналитической экспертиз).

Профессиональный язык юристов в любом государстве неразрывно связан с культурной средой, традициями и историей. В отличие от медицинского или технического перевода, где язык меняется, но концепции и понятия остаются прежними (за редким исключением), при переводе юридических документов практикующий специалист сталкивается с разными понятийными дефиниционными полями в языкознании.

В качестве примера необходимо рассмотреть некоторые юридические понятия. Одни термины переводчик в ходе судопроизводства может свободно и уверенно перевести с английского на русский язык: limited liability company – общество с ограниченной ответственностью или же marriage agreement – брачный договор, однако другие понятия в юридической области требуют неоднократного понимания переводчиком смысла.

Строго говоря, специалист не должен в результате своей работы производить подмену понятий, схожих по звучанию в двух языках, потому что чаще всего это приводит к ложному переводу. Например, в Трудовом кодексе compensation схоже с русской лексемой «компенсация», но английское понятие является синонимом слову salary и переводится как «заработная плата».

Помимо вышеперечисленных сложностей в работе переводчика как участника судопроизводства существует двусмысленность перевода юридических фраз в результате сокращений, которая приводит к неоднозначности. В результате судебного процесса русскому гражданину может быть не понятен перевод, если специалист в данной области буквально переведет емкое словосочетание, требующее развернутого перевода. Например, driving while intoxicated (DWI) будет категорически неправильным перевести как «интоксикация», потому что данная фраза в правильном значении имеет иное понятие и подразумевает «вождение автомобиля в нетрезвом состоянии». Проблемы с переводом на языки, отличные от английского, являются наиболее распространенными [4]. В современном мире достаточно развита система перевода в судопроизводственных делах на английском, французском, китайском языках, однако наименьшее развитие у таких языков, как цыганский, киргизский, грузинский и т.п. Рассмотрим проблемы и сложности цыганского перевода в суде. Цыгане представляют собой множество небольших этнических групп, каждой из которых присущи свои традиции, диалект, обычаи и т.д. Такие группы живут не только в России, но и в Европе. Зачастую цыгане считают свой национальный язык неким шифром, который сможет защитить их от правоохранительных органов и наказания, о чем свидетельствует тот факт, что они зачастую в ходе судебного разбирательства затягивают процесс, показывая недопонимание и требуя переводчика. В таком случае специалисту по переводу следует осуществлять свою работу не только благодаря лингвистическому опыту, знаниям юридической сферы, но еще и с помощью контекстуальной интуиции. Например, слово «кова» («любая вещь») перевести можно в нескольких значениях: бытовые предметы, окно, дверь, психотропные или наркотропные вещества и прочее [5]. В таком случае установление истинного смысла в судебном деле лежит на переводчике. Видами судебного перевода, которые предусмотрены Положением о судебном переводчике, являются: досудебный, судебный и устный для реализации языковой коммуникации субъектов процессуальных правоотношений, не имеющих знаний и навыков для реализации иноязычной речи. В связи с этим на основе перевода создается юридический текст на платформе перевода, идентичный исходному. К числу наиболее распространенных на стадии следственных действий относится устный перевод, отличительной чертой которого является последовательный, систематический характер. Вышеупомянутая разновидность судебного перевода осуществляется после того, как было произнесено одно или несколько предложений, или после того, как весь текст был произнесен субъектом правоотношения, не владеющим языком судебного разбирательства. К переводчику, выполняющему письменный перевод, предъявляется ряд требований. В первую очередь имеется в виду письменный слог, усматриваемый в четко и понятно выражаемых специалистом всех лингвистических нюансах, поэтому фразы, намеки, недомолвки и т.п. должны быть точно переведены. В равной степени имеет значение грамотность письма, то есть переводчик обязан хорошо знать и уметь применять орфографию и пунктуацию как одного, так и второго языка. Положительной чертой письменного перевода юридического текста является достаточное время на обдумывание во время процесса, в свою очередь, это позволяет наиболее точно подобрать необходимое слово или словосочетание, чтобы правильно выразить смысл и не исказить его от оригинала. Главной особенностью работы во время такого вида перевода представляется возможность свободы специалиста, например, во время толкования иноязычных слов он может не только пользоваться дополнительными видами информации по нужному направлению, но и иметь время на отдых, непосредственно связанную с этим работу в привычной ему обстановке. Спокойные и комфортные условия способствуют грамотной транскрипции, эквивалентной оригинальному тексту. Сроки выполнения перевода зачастую не прописываются официально, следовательно, переводчику предоставлены все возможности, чтобы выполнить работу качественно. Необходимо выделить ряд требований к переводчику, выполняющему устный перевод, который является основополагающим для всего досудебного и судебного разбирательства, потому что при таком переводе достигается зона комфортной коммуникации субъектов правоотношений. Специалист обязан в совершенстве владеть «языком», чтобы перевести устную речь сразу в двух направлениях, не искажая смысла и не сбивая последовательность мысли иноязычного собеседника [6]. Переводчик не имеет возможности пользоваться во время работы вспомогательными материалами, поскольку устный перевод выполняется быстро, соответствуя исходной речи.

Особо сложный перевод представляют собой языки стран СНГ. В таких случаях судебное и досудебное расследование затруднительно без специализированной помощи переводчика. К сожалению, это является проблемой для судебного процесса. Например, судебно-переводческая организация смогла осуществить перевод на чеченский язык, только тогда подсудимые смогли ознакомиться с процессуальными документами.

Подводя итог сказанному, стоит отметить, что перевод юридических текстов носит сложный характер в процессе осуществления достоверности судебной информации. Специалисты имеют ряд трудностей в ходе своей работы и несут ответственность перед гражданами и судом. В 2015 году было представлено положение проекта о профессиональном переводческом сообществе. Благодаря ему были установлены требования к кандидатуре судебного переводчика, которые внесли значительный вклад в повышение уровня перевода юридической речи и текстов, помогли улучшить их квалификацию, навыки и повысить качество перевода документов и иных актов в суде. Стоит отметить, что для языковеда личное присутствие доверителя может усложнить работу, зачастую это приводит к психологическому давлению на специалиста. Лингвист служит неким коммуникативным звеном между заказчиком и судом [7]. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить следующее: перевод юридических текстов и речи участников судебного процесса должен быть точным, объективным, правдивым и полноценным, поскольку эти составляющие играют немаловажную роль в установлении истины и применении права. Также в процессе своей работы специалист не должен допускать многозначности, двусмысленности и неясности – все это будет мешать установлению успешных правоотношений. Лица, присутствующие на судебном заседании, имеют право пользоваться услугами переводчика (при необходимости) для реализации таких принципов, как равенство сторон и состязательность. В законодательстве не закреплено, что данная услуга бесплатна. Переводчик вы-

зывается в случаях, если фигурант дела не владеет языком, на котором ведется судебное разбирательство. В качестве переводчиков часто выступают граждане с профессиональным знанием иностранных языков, разрешено участвовать преподавателям высших и средних заведений по соответствующему направлению.

Таким образом, все выявленные пробелы в законодательстве в интересующем нас аспекте требуют дальнейшей разработки и совершенствования, что является перспективным направлением деятельности в правовой и юрислингвистической сферах.

Библиографический список

1. Решение Верховного суда: определение N 58-АПУ15-15 от 14.05.2015 судебная коллегия по уголовным делам, апелляция. Available at: https://www.zakonrf.info/suddoc/27c4428e9bb8967b28e8058ac42c02dd/
2. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: от 18.12.2001 N 174-ФЗ (в редакции от 08.12.2020 с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 19.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/
3. О гражданстве Российской Федерации: федеральный закон от 31.05.2002 N 62-ФЗ (в редакции от 13.07.2020). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/18131
4. Копылова О.П., Курсаев А.В. Принцип языка в российском уголовном судопроизводстве: учебное пособие. Тамбов. 2007.
5. Лебедев В.М., Божьев В.П. Научно-практический комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации. Москва, 2007.
6. Ларин А.А., Обидина Л.Б. Участие переводчика в суде и на досудебных стадиях процесса: проблемы и пути их решения. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016; № 3: 143 – 147.
7. Стельмах В.Ю. Некоторые вопросы участия переводчика при производстве предварительного следствия по уголовным делам. Российский юридический журнал. 2014; № 5: 131 – 137.

References

1. *Reshenie Verhovnogo suda: opredelenie N 58-APU15-15 ot 14.05.2015 sudebnaya kollegiya po ugolovnym delam, apellyaciya*. Available at: https://www.zakonrf.info/suddoc/27c4428e9bb8967b28e8058ac42c02dd/
2. *Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii: ot 18.12.2001 N 174-FZ* (v redakcii ot 08.12.2020 s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 19.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/
3. *O grazhdanstve Rossijskoj Federacii*: federal'nyj zakon ot 31.05.2002 N 62-FZ (v redakcii ot 13.07.2020). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/18131
4. Kopylova O.P., Kursaev A.V. *Princip yazyka v rossijskom ugolovnom sudoproizvodstve*: uchebnoe posobie. Tambov. 2007.
5. Lebedev V.M., Bozh'ev V.P. *Nauchno-prakticheskij kommentarij k Ugolovno-processual'nomu kodeksu Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2007.
6. Larin A.A., Obidina L.B. *Uchastie perevodchika v sude i na dosudebnyh stadiyah processa: problemy i puti ih resheniya.* Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2016; № 3: 143 – 147.
7. Stel'mah V.Yu. Nekotorye voprosy uchastiya perevodchika pri proizvodstve predvaritel'nogo sledstviya po ugolovnym delam. *Rossijskij yuridicheskij zhurnal*. 2014; № 5: 131 – 137.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-524-527

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of languages, literature and Arts n.a. G.Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

Temirbulatova S.M., *Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: Sapiiakhanum@mail.ru*

ADJECTIVE IN THE MORPHOLOGICAL SYSTEM OF THE DIALECTS OF THE DARGIN LANGUAGE. The study of dialectological issues provides significant material for studying the history of a particular language, processes of its development, inter-dialectal contacts, mutual influences, etc. Dargin language is one of the branches of Nakh-Dagestanian group of languages, and it has got a greater number of dialects within one language in comparison with other Nakh-Dagestanian ones. In this regard scientific research of the morphological features of adjectives and their functioning in the dialects of the Dargin language is relevant nowadays. The research material is the authors' data collected in places of compact residence of native speakers of dialects and also material taken from the vocabulary of the Kadar dialect of the Dargin language in comparison with the literary Dargin language, given in the appendix to N.A. Vagizieva's research work. Descriptive and comparative methods are used in the paper. As a result of the study, the main ways of forming adjectives and their structural and grammatical features of functioning in the dialects of the Dargin language are revealed.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, Khaidak dialect, dialects of Dargin language, wordformation and inflections of adjectives, adjective collocations.**

Н.А. Вагизиева*, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

С.М. Темирбулатова*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: Sapiiakhanum@mail.ru*

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДИАЛЕКТОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Исследование вопросов диалектологии предоставляет значительный материал для изучения истории того или иного языка, процессов его развития, междиалектных контактов, взаимовлияний и др. В этой связи научное освещение морфологических особенностей имен прилагательных и их фукционирования в диалектах даргинского языка на современном этапе является актуальным. Объектом исследования в данной работе послужил полевой материал авторов, собранный в местах компактного проживания носителей диалектов, говоров, а также данные из основного фонда лексики кадарского диалекта даргинского языка в сравнении с литературным даргинским языком, приведенные в приложении к диссертации Н.А. Вагизиевой. В данной статье авторами применены такие меетоды, как описательный и сопоставительный. В результате исследования выявлены основные способы образования имен прилагательных и их структурно-грамматические особенности функционирования в диалектах даргинского языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, хайдакский диалект, диалекты даргинского языка, словообразование и словоизменение прилагательного, атрибутивные словосочетания.**

Имя прилагательное является частью речи, обозначающей признак предмета и указывающей на вкус, цвет, форму, объем и др. «Имена прилагательные относятся к автосемантическим частям речи, но функционально характеризуются позицией зависимого члена, выступающего в качестве определения», – пишет З.Г. Абдуллаев [1, с. 177]. Прилагательные подразделяются на качественные, относительные и притяжательные – по семантике, на полные и краткие по оформлению, простые и составные – по составу, и на изменяемые и неизменяемые – по словоизменительным способностям. Исследованию структурно-семантических особенностей прилагательных в даргинском литературном языке и в некоторых диалектах даргинского языка уделено определённое внимание в работах П.К. Услара [2, с. 41 – 51], Жиркова [3, с. 23 – 57], А.А. Магометова [4, с. 131 – 133; 5, с. 50 – 52], З.Г. Абдуллаева [1, с. 177 – 201], С.М. Темирбулатовой [6, с. 106 – 115], Р.О. Муталова [7, с. 11] и др.

В настоящей статье подвергаются исследованию имена прилагательные в морфологической системе некоторых диалектов, которые заметно отличаются от литературного языка и других диалектов даргинского языка. В научной литерату-

ре о даргинском языке основы неоформленных (кратких) прилагательных в полном объеме еще не выявлены, хотя имеется специальная работа, посвященная имени прилагательному [8].

Многие исконные основы неоформленных (кратких) прилагательных даргинского литературного языка и большинства диалектов в целом родственны с основами прилагательных лакского языка. Они засвидетельствованы в монографии С.М. Темирбулатовой [6, с. 108] в сравнении с генетическими параллелями в лакском языке:

Цlакь (цlакь) – «сильный», *цlи (цlу)* – «новый», *декl (кlу)* – «тяжелый», лак. – «крутой» (ср. лак. *лагь* – «низкий»); *цlямкь* (литер. *цlяб*, лак. *цlян*) – «темный», *ццума (ццун)* – «густой», *гlяхl, гlяхх* (*хдиj*) – «хороший»; *буц-(буц-)* – «полный»; *бихъна-(бух)* – «старый»; *махь-(махь-)* – «приученный»; *уруц-* (лит. *уруз,* лак. *нач-*) – «стыдливый»; *марц-ла* – «первый ребенок», (лак. *марцl-* – «чистый»); *куртl-(куртl)* – «глубокий»; *гьарза* (лит. *гьарта*, лак. *гьарта*) – «просторный»; *журук-(ккуркки)* – «круглый»; *чlукьа (чlукьа)* – «худой, нежирный»; *чlянкl (кlячlа)* – «голый»; *кук-* (литер. *кунк*, лак. *куклу-*) – «легкий»; *шала- (чанна-)* – «светлый»: *шиниш (щюлли-)* – «зеленый»; *сав- (щаллу-)* – «целый, цельный»; *кlантlи-(кlукlлу-)* – «мягкий»; *итlин* (литер. *хlунтlена*, лак. *ятlул*) – «красный»; *бях-(дюхлул-)* – «прохладный»; *духху-(дюълил-)* – «умный»; *ккуш-*(литер. *гуш-*, лак. *ккашил-*) – «голодный»; *хам-(ххаллил-)* – «гордый»; *хъяв- (хъювсул-)* – «расстроенный» – дарг. литер. *хъябшил//хъябши* – «больной»; *мурхl-* (литер. *мурхь-*) – «глубокий» – лак. *мюрш-* – «мелкий», *гьарахъ- (арх←'арх-)* – «далекий»; *чулахъ (цюлкьа* – «увечный»), *чlукьа- (чlукьа)* – «нежирный, худой»; *гlяркка-* – «больной» *(аьрча ← гlарчча- ← гlаркка-)* – «хромой».

«Неоформленные прилагательные не имеют характерных для прилагательных суффиксов. Они равны корневой основе, ср.: *багьадур адам* «славный человек»» [9, с. 207]. С.Н. Абдуллаев отмечает, что «неоформленные прилагательные, являясь семантически словами с вещественным значением, формально приравниваются к служебным словам, являются как бы определительными приставками. Поэтому без определяемого слова не употребляются. Определяемое слово как бы восполняет недостаточность неоформленного прилагательного» [10, с. 127]. Краткие прилагательные, к примеру, используются в кадарских благопожеланиях: кадар. *Дуги гlяхl дараб*! – «Спокойной ночи!» (букв.: «ночь хорошей пусть будет!»); «*Гьунбе гlяхl дугьаб*! – «Пусть дороги будут хорошими!» («Счастливого пути!»)» [11, с. 40]. В приведённых примерах присутствует краткое неоформленное прилагательное *гlяхl,* его полной формой является кадар. *гlяхlалил* (лит. *гlяхlси,* хайд. *гlяххял)* – «хороший, добрый, добротный». Краткие неоформленные прилагательные используются в повседневной речи также для выражения эмоционально-оценочной характеристики состояния говорящего: кадар. *Це бирида* ***бацl гъагъай*** *хъайзе цайле кариле*! – «Зачем в пустом доме одна остаешься!» Краткое прилагательное *бац1* «пустой» с наращением звукоподражательного слова *гъагъай,* не имеющего лексического значения, придаёт эмоциональный окрас предложению. Кратких имен прилагательных в кадарском диалекте не так много: кадар. *бацl уркlи* – букв.: «пустое сердце», т.е. «натощак» (от кадар. *бац1ил* – «пустой»), *дахъ заман* – «долгое время» (от кадар. *дахъал* – «долгое, продолжительное») и др.

Краткие имена прилагательные не изменяются по падежам, не согласуются в числе с определяемыми существительными, а также не субстантивируются и не выступают в роли подлежащего или дополнения. К.Г. Гаджиев справедливо отмечает, что «неоформленные прилагательные ни при каких условиях по отношению к определяемым предметам постпозитивного положения не занимают и лишены предикативной функции» [8, с. 170].

Оформленными являются прилагательные, в которых присутствует адъективообразующий суффикс. Для сравнения приведём примеры словообразования прилагательного ***шала-си*** – **«светлый»** в даргинских диалектах и говорах, в которых обнаруживается большое многообразие словообразовательных маркеров и их вариантов:

*акушинский, левашинский шала-****си;*** *амухский шала-****це;*** **губденский, дегвинский, мекегинский, мюрегинский** *шала-****й,*** **кадарский** *ша-****йил;*** **гапшиманский** ***шала-се****,* **шуктинский** *шала-****зе;*** **кубачинский** *шала-****зиб;*** **мегебский, мугинский** *шала-****л;***

*викринский, гуллинский, даршаганский, уркарахский шала-****ган,*** *кищинский, дейбукский шала-****се,*** *меус. шал-****ел;*** *харбукский шала-****ссе,*** *сирхинский шала-****ци,*** *ицаринский щала-****ци,*** **кунк.** *шала-****це****;*

бурдекинский, канасирагинский, кичигамринский, ***мургукский*** *шал-****ал,*** *гергинский, мугринский шал-****ай,*** *нижнемулебкинский шал-****ел,*** *урахинский шал-****ал,*** *шала-****хъил****;*

баршамайский, джибахнинский, катаганский шала-ци, карацанский, санчинский ***шала-кан, шала-кай;*** **цудахарский, тантинский** *шала-****се,*** **усишинский** *щала-****се;*** *чирагский щала-****зе.***

Самый распространенный в даргинском литературном языке суффикс ***-си*** в диалектах имеет фонетические варианты ***-се, -ссе, -зе, -зиб, -ци, -це.***

«В даргинском языке суффикс *-si* – один из основных формантов прилагательных. Возможно, что он такого же происхождения, что и *-sa* в лакском языке, и генетически связан с вопросительным местоимением ***se*** «что» [12, с. 264]. В пользу данного предположения говорит и тот факт, что в хайдакском диалекте даргинского языка один из распространенных суффиксов прилагательных *-ци* совпадает с вопросительным местоимением *ци* – «что» [13, с. 108].

Прилагательные, образованные посредством суффикса ***–ил,*** «выражают постоянный идивидуализирующий признак качества, присущего или приписанного данному предмету или лицу» [3, с. 46], выделяют предметы из ряда сопоставляемых и придают именам подчеркнуто эмфатическое значение: «тот, который», «тот самый» [12, с. 253].

Очевидно, такие прилагательные в даргинском языке, да и в диалектах, образуются, как и в лакском, путем слияния кратких форм (основ) прилагательных с указательным местоимением *ил // гьел* – «тот, находящийся рядом с собеседником».

Кадарские имена прилагательные отвечают на вопросы: *цегъун*? – «какой?»; *цегъуна леба*? – «какой по объему?»; *кудил*? – «который?»; *гьилаа* – «чей?». Распространённому суффиксу ***-си,*** который оформляет прилагательные в даргинском литературном языке и в ряде других диалектов даргинского языка, в кадарском диалекте соответствуют суффиксы ***-ил, -й,*** ***-а***: лит. *хала****си*** – кадар. *хуги****л****, хугина;* лит. *жага****си*** – «красивый», кадар. *жавга****й*** и др.

С помощью суффикса ***-а*** образуются прилагательные, обозначающие форму или описывающие физическое состояние определяемого предмета, обозначающие цвет: кадар. *гъантlа* (литер. *къантlа*) – «короткий», *хьанцlа* – «синий», *бухъунтlа* – «желтый».

Формант ***-ла*** образует относительные прилагательные: хайд. *ттурала (*литер. *дурала)* – «внешний», хайд. *саллила (*литер. *гьалабла)* – «прежний», хайд. *тякла (*литер. *дуglла)* – «напрасный», хайд. *дуццала (*литер. *вацlала)* – «лесной», *гlяхlла* (хайд. *гlяхlдешла*) – «добрый», хайд. и литер. *хабарла* ® *хабалла* – «сказочный», хайд. и литер. *тамашала* – «удивительный».

Адъективообразующими суффиксами, указывающими на принадлежность предмета кому-либо, чему-либо или описывающими материал, из которого изготовлены предметы, вещества и др., в кадарском диалекте являются ***-ла, -а***: *дудещла* – «отчий», *нещла* – «материнский», *бамбала* – «ватный», *халтlила* – «матерчатый», *унраа* – «соседский», *Ч1анк1урбаа* – «Чанкурбенский», *хьунраа* – «женский», амарсулаа – «мужской» и т.п. Суффикс ***-ла,*** являясь маркером генитива даргинского имени, одновременно выполняет роль адъективного форманта. Например: кадар. *дудещ* – «отец»***,*** *дудещла* – «отцовский»; *Мухтар* – «Мухтар», *Мухтала* – «Мухтара»; *абзар* – «двор», *абзала* – «дворный»; *делчlни* – «учеба» – *делч1нила* – «учебный».

В кадарском диалекте при образовании притяжательных прилагательных от собственных имен, оканчивающихся на ***-р,*** последний выпадает: *Мухтар – Мухтала, Запир – Запила;* при образовании притяжательного прилагательного от имени существительного во множественном числе, к которому добавляется окончание ***-ла****,* в форме генитива выпадает ***-л***: *амарсуле, амарсулаа* – «мужчины – мужской», *рузбе*, *рузбаа* – «сестринский».

В даргинском литературном языке к адъективным формам может присоединяться суффикс прилагательных единственного числа ***-си:*** литер. *дудеш* – «отец»***,*** *дудешласи* – «отцовский»; *Мухтар* – «Мухтар», *Мухтарласи* – «Мухтара»; *азбар* – «двор», *азбарласи* – «дворовый»; *белчlуди* – «учеба», *белч1удиласи* – «учебный». В аналогичных примерах в хайдакском диалекте используется суффикс множественного числа ***-ти:*** *атталати* – «отцовский»; *риццциллати* – «сестринский», *Мухтарлати* – «Мухтара», *ушкулаллати* – «школьный». Прилагательные с этими суффиксами выделяют предметы из ряда сопоставляемых и придают именам подчеркнуто эмфатическое значение: «тот, который», «тот самый».

Суффикс ***-ар*** в кадарском диалекте образует прилагательные от существительных множественного числа именительного падежа. Эти прилагательные выражают признак обладания: кадар.: *чачахъме* – «бахрома», *чачахъмар* – «бахромчатый»; кадар. *кlапlре* – «листья», *кlапlрар* – «лиственный»; кадар. *балахъме* – «штанины, брючины», *балахъмар* «брючный»; кадар. *гъархъубе* – «камни», *гъархъубар* – «каменистый» и др.

При образовании аналогичных прилагательных в хайдакском диалекте даргинского языка исходный гласный ***-и*** основы множественного числа существительного вытесняется гласным ***-а*** суффикса: *илби, илбар* – «глаза – глазастый»; *цилби, цилбар* – «зубы – зубастый»; *кlипри, кlипрар* – «листья – лиственный»; *кьялуппи, кьялуппар* – «ветви – ветвистый»; *унцlби, унцlбар* – «клинья – с клиньями»; *супелти, супелтар* – «усы – усатый, усач» и т.д.

В некоторых диалектах наблюдается одна интересная особенность употребления суффикса прилагательных мн. ч. ***-ти*** в значении ед. числа с оттенком уточнения, указания. Такие притяжательные прилагательные образуются от форм генитива некоторых терминов родства, местоимений и собственных имен. Ср., хайд: *абала -ти* – «тот, который принадлежит маме»; *уццилла -ти* – «тот, который принадлежит брату»; *субела -ти* – «тот, который принадлежит мужу»; *дилати* – «тот, который мой»; *ила -ти* – «тот, который твой»; *ниссала -ти* – «тот, который наш»; *Шапила-ти* – «тот, который принадлежит Шапи»; *Гlяйшатла-ти* – «тот, который принадлежит Айшат». Эти же формы согласуются и с именами во мн. числе: *уццилла-ти кьалам* – «карандаш брата»; *уццилла-ти кьаламти* – «карандаши брата».

Ср., в кадарском диалекте: *Мухтар, Мухтарлате* – «Мухтаровы», *Бурагъан-Бурагъанхъате, Щух1яип, Щух1яиплате* – «Шугаиповы»; *Гъазихан, Гъазихате* – «Газихановы».

Суффиксу прилагательных литературного даргинского языка и большинства диалектов ***-чеб, -чев*** в кадарском диалекте соответствует его фонетический

вариант – ***кеб.*** Например: лит. *давлачев-си* – кадар. *девлекеб* – «богатый», лит. *гIякьлучев-си* – кадар. *гIякьлукеб* – «умный» и др. В литературном языке к суффиксу ***-чев*** присоединяется другой адъективообразующий суффикс ***-си,*** а в хайдакском диалекте – ***кан, -ил****: давлачев-кан, давлачеб-ил.*

Суффиксами относительных прилагательных, образованных от топонимических названий, в литературном даргинском языке и диалектах служат ***-ан, -лан, -ян, -ен, -н:*** *диркьа-лан* – «кумык», *губда-лан* – «губденец», *гъазигъумукь-ан* – «лакец», *усиша-н* – «усишинец», *сирхIя-н* – «сирхинец», *микIх-Iян* – «мекегинец».

В отличие от даргинского литературного языка, в кадарском диалекте для образования имени прилагательного суффикс ***-кар*** не используется, а также мало распространен суффикс ***-кьа***, который встречается лишь в имени прилагательном *буркьа* – «старый, устаревший, изношенный». Суффикс ***-на*** в диалекте также мало распространен: употребляется лишь в следующем имени прилагательном: кадар. ***у****хъна,* ***р****ухъна,* ***б****ухъна* – «старый, старая, старое».

В кадарском диалекте представлены микротопонимы, «образованные от нарицательных слов, в которых определением выступает имя прилагательное: *гъярцIил хIаркI* – «узкая речка» – *гъярцI + ил хIаркI; журуга чIанкIа* – «круглое поле» – *журуг + а чIанкIа; гвацнащия хIаркI* – «речка, в которой водятся выдры, сурки»; *гваца* – «выдра» + щин – «вода» + *хIаркI* – «река»» [14, с. 97]. В кадарских микротопонимах адъективообразующими формантами служат – ***уй, -ил, -а, -я.***

Следует отметить, что некоторые полные прилагательные не согласуются в числе с определяемым существительным в кадарском диалекте: кадар. *девлекеб узуб* – «богатая сноха (мужа брата жена)», *девлекеб узубт* – «богатые снохи»; *чачахъмар курди* – «платье с бахромой», *чачахъмар курдне* – «платья с бахромой»; *журуга чIанкIа* – «круглое поле», *журуга чIанкIурбе* – «круглые поля» и др.

В атрибутивных словосочетаниях имя прилагательное в роли определения посредством показателя грамматического класса согласуется с именем существительным в функции определяемого слова в числе и классе. Например: кадар. ***у****хъенил урщи* – «высокий юноша», ***б****ухъенил урщбе* – «высокие юноши»; ***р****ухъенил рурси* – «высокая девушка», ***б****ухъенил рурсбе* «высокие девушки»; ***б****ухъенил хъали* – «высотный дом», ***д****ухъенил хъулре* – «высотные дома».

Компоненты словосочетания с неклассными прилагательными связаны синтаксической связью примыкание. Например: кадар. *гъугъай дудещ* – «превосходный отец»; *гъугъай нещ* – «превосходная мать»; *гъугъай дудущбе*/ *нущбе* – «превосходные отцы/ матери».

По составу прилагательные делятся на простые, производные, сложно-составные. Простые прилагательные состоят из одной основы: *ахъ* – «высокий», *гIяш* – «низкий», *мурхI* – «глубокий»; простые производные из основы и суффикса: кадар. *къакъа + й* – «узкий, тесный», *жагь + ил* – «молодой», *буз + ил* – «густой, плотный», *бец1 + гъуна* – «волчий, подобный волку». Сложные прилагательные состоят из двух и более основ: кадар. *г1якьлу + авгар* – «безумный», *бац1 + гъагъай* – «пустой», *ангъв+дузан* – «четырехугольный, квадратный». Сложные прилагательные образуются путем словосложения, сращения, повтора: кадар. *арай-тазай* – «крепкий (букв.: здоровый + чистый)»; *каримух1ли* – «болтливый (букв.: духовка + рот)»; *х1инт1ага щалмар* – «краснобокий»; *дях1игъуна ц1уба* – «белоснежный», *ч1анк1абек1* – «лысый (букв.: голая голова)»; *щип-щинища* – «зеленый, насыщенный зеленый»; *бек1авгар* – «глупый», *гурдагъуна* – «лисий, подобно лисе».

Имена прилагательные в сочетании с существительными образуют словосочетания, в которых прилагательные выступают в качестве зависимого компонента. В таких словосочетаниях употребляются как качественные прилагательные (кадар. *хугил* – «большой», кадар. *хIинтIага* – «красный»), так и относительные (кадар. *гъархъубар* – «каменистый», кадар. *чиъбар* – «жилистый»). В роли определяемого выступают имена существительные в единственном и множественном числах: кадар. *багьай mIулека* – «дорогое кольцо», *багьай mIулукме* – «дорогие кольца».

Множественное число имен прилагательных даргинского литературного языка и большинства диалектов оформляется аффиксом ***-ти,*** которому в кадарском диалекте соответствует вариант ***-те:***

литер. *гIяхIси* – «хороший», *гIяхIти* – «хорошие», *вайси* – «плохой», *вайти* – «плохие»;

кадар. *гIяхIалил* – «хороший», *гIяхIте* – «хорошие», *ваил* – «плохой», *вайте* – «плохие», *варгил* – «маленький», *варгите* «маленькие».

В хайдакском диалекте обнаруживается одна интересная особенность: прилагательные со значением качества с ослабленным оттенком образуются посредством суффиксов *-уцI, -ухъ, -утI, -ихъ,* которые при этом вклиниваются между основой и основным формантом некоторых прилагательных, обозначающих цвет, вкус: *цIявкай, цIябухъкай* – «белый – беловатый», *хъирхъай, хъирхъуцIкай* – «черный – черноватый», *итIинкай, итIнуцIкай* – «красный – красноватый, розовый», *хьанцIкай, хьанцIутIкай* – «синий – синеватый, голубой», *кьанцIкай, кьанцIутIкай* – «кислый, кисловатый», *музикай, музихъкай* – «сладкий – сладковатый». В других диалектах специальные маркеры для обозначения ослабленного оттенка цвета не засвидетельствованы.

Ср., в кадарском диалекте прилагательные, передающие вышеназванное значение, образуются по следующей модели: основа прилагательного + *бикибил* «ставший»: кадар. *цIуба, ц1уббикибил* – «белый – беловатый»; *ц1яба, ц1яббикибил* – «темный – темноватый»; *ц1удара, ц1ударбикибил* – «черный – черноватый»; *зуил, зуъбикибил* – «соленый – солоноватый».

Имя прилагательное в сочетании с определяемым именем не склоняется, склоняется только, если оно употребляется в функции субстантивированного существительного:

Ном. *жавгай генежей* – «красивая невеста»	Ном. *жавгай* – «красивый»
Эрг. *жавгай генежейли* – «красивой невестой»	Эрг. *жавгайни*
Ген.*жавгай генежейла* – «красивой невесты»	Ген. *жавгайла*
Дат. *жавгай генежейс* – «красивой невесте»	Дат. *жавгайс*
Лок. *жавгай генежейке* – «на красивой невесте»	Лок. *жавгайке*
Ном. *х1инт1ага курди* – «красное платье»	Ном. *х1инт1ага* – «красное»
Эрг. *х1инт1ага курдини* – «красным платьем»	Эрг. *х1инт1агали*
Ген. *х1инт1ага курдила* – «красного платья»	Ген. *х1инт1агала*
Дат. *х1инт1ага курдилис* – «красному платью»	Дат. *х1инт1агалис*
Лок. *х1инт1ага курдилике* – «на красном платье»	Лок. *х1инт1агалике*

В отличие от литературного языка и других диалектов даргинского языка, в кадарском диалекте к именам прилагательным в форме множественного числа, выполняющим функцию существительного в предложении, добавляют окончание ***-бех1-те*** (одуш.) и ***-дех1-те*** (неодуш.): *Жагьилбех1те арбякьувабуар генежейке* – «Молодые (т.е. молодежь / группа молодых людей) поехали за невестой»; *Жавгайбех1те жявле гьубис арбякьун* – «Красивые (т.е. девушки / дочери) рано вышли замуж».

Ном. *жавгайбех1те* – «красивые»
Эрг. *жавгайбех1тани*
Ген. *жавгайбех1таа*
Дат. *жавгайбех1тас*
Лок. *жавгайбех1таке*

Часть адъективов даргинского языка и его диалектов являются классными, т.е. изменяются по классам и числам: *виштIаси* – «маленький», *риштIаси* – «маленькая», *биштIаси* – «маленькое», *диштIати* – «маленькие».

Основными формантами качественных адъективов в кадарском диалекте являются *-ай, -ил, -а.* Наиболее распространенным типом атрибутивных словосочетаний является имя прилагательное + имя существительное, где имя прилагательное выступает зависимым словом.

Прилагательное в кадарском диалекте представлено полной и краткой формами, как в литературном языке и в других диалектах даргинского языка. Полная форма прилагательных морфологически четко оформлена. Такие префиксы, как ***в-, р-, б-, д-,*** служат классно-числовыми показателями: кадар. ***в****алуй урщи* – «знакомый парень», ***р****алуй рурси* – «знакомая девушка», ***б****алуй урщбе* – «знакомые ребята», ***б****алуй рурсбе* – знакомые девушки; ***р****уруй гияв* – «будущий зять», ***р****уруй нуса* – «будущая невестка», ***б****уруй гиявт* – «будущие зятья», ***б****уруй нусурбе* – «будущие невестки». В большинстве случаев между именем прилагательным и определяемым им именем существительным устанавливается синтаксическая связь согласование.

Следует отметить, что имена прилагательные, в которых отсутствует префиксальный классно-числовой показатель, не согласуются с определяемыми именами во множественном числе, т.е. имя прилагательное всегда употребляется в единственном числе с определяемым словом как единственного, так и множественного числа: *жавгай рурси* – «красивая девушка», *жавгай рурсбе* – «красивые девушки»; *гъантIа тIерхьа* – «короткая палка», *гъантIа тIерхьубе* – «короткие палки»; *девлекеб адам* – «богатый человек», *девлекеб адамле* – «богатые люди», *ярли хьунул* – «бедная женщина», *ярли хьунре* – «бедные женщины». В таких атрибутивных словосочетаниях синтаксической связью выступает примыкание. В даргинском литературном языке «прилагательные без префиксального классного показателя согласуются с определяемым словом только в числе при помощи суффикса» [15, с. 78]. Например: *халаси някь* – «большая рука», *халати някьби* – «большие руки».

В результате исследования имен прилагательных и структурно-грамматических особенностей атрибутивных словосочетаний в диалектах даргинского языка нами выявлены суффиксы, свойственные лишь определенному диалекту даргинского языка, а также суффиксы, совпадающие с даргинским литературным языком. Исследование позволяет резюмировать, что в образовании имен прилагательных в диалектах даргинского языка используются суффиксальный способ, словосложение, повтор. Наиболее распространенным типом словосочетаний являются атрибутивные словосочетания с именем прилагательным в функции определения. В атрибутивных словосочетаниях между зависимым именем прилагательным полной формы и именем существительным чаще устанавливается синтаксическая связь согласование. Другая часть прилагательных, в которых отсутствует классно-числовой показатель, связывается с определяемым словом посредством примыкания. К примеру, атрибутивные словосочетания с краткими прилагательными в кадарском диалекте используются в контексте с эмоционально-экспрессивной оценкой, чаще – в благопожеланиях, в других диалектах даргинского языка – в поэтических произведениях. Лексико-грамматические отличия полных и кратких имен прилагательных заключаются в их стилистических функциях.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Морфология.* Москва, 1993;Т. II.
2. Услар П.К. *Хюркилинский язык.Этнография Кавказа. Языкознание. V.* Тифлис, 1892.
3. Жирков Л.И. *Грамматика даргинского языка.* Москва: Центральное издательство народов СССР, 1926.
4. Магометов А.А. *Кубачинский язык (Исследование и тексты)*. Тбилиси: Издательство АН Грузинской ССР, 1963.
5. Магометов А.А. *Мегебский диалект даргинского языка.* Тбилиси: «Мецниереба», 1982.
6. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*: монография. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2004.
7. Муталов Р.О. *Ицаринский диалект даргинского языка*. АКД. Махачкала, 1992.
8. Гаджиев К.Г. *Морфологические категории и словообразование имени прилагательного в даргинском языке по материалам акушинского, урахинского, и мекегинского диалектов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 1981.
9. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ДНЦ РАН ИЯЛИ, 2014.
10. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
11. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2019; № 19: 39 – 44.
12. Абдуллаев И.Х. Структурно-морфологические особенности имен прилагательных в лакском языке. *ЕИКЯ*. Тбилиси, 1980; № IIV.
13. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*: монография. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2004.
14. Вагизиева Н.А. К характеристике кадарской микротопонимики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота:* в 2 ч. 2017; Ч. 2, № 1 (67): 96 – 99.
15. Джалалова А.М. Структурно-грамматические особенности атрибутивных словосочетаний даргинского языка в сопоставлении с английским и русским языками. *Вестник университета российской академии образования*. 2012; № 2: 78 – 80.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Morfologiya.* Moskva, 1993;T. II.
2. Uslar P.K. *Hyurkilinskij yazyk.`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. V.* Tiflis, 1892.
3. Zhirkov L.I. *Grammatika darginskogo yazyka.* Moskva: Central'noe izdatel'stvo narodov SSSR, 1926.
4. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk (Issledovanie i teksty)*. Tbilisi: Izdatel'stvo AN Gruzinskoj SSR, 1963.
5. Magometov A.A. *Megebskij dialekt darginskogo yazyka.* Tbilisi: «Mecniereba», 1982.
6. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka*: monografiya. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2004.
7. Mutalov R.O. *Icarinskij dialekt darginskogo yazyka*. AKD. Mahachkala, 1992.
8. Gadzhiev K.G. *Morfologicheskie kategorii i slovoobrazovanie imeni prilagatel'nogo v darginskom yazyke po materialam akushinskogo, urahinskogo, i mekeginskogo dialektov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1981.
9. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: DNC RAN IYaLI, 2014.
10. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
11. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy*. 2019; № 19: 39 – 44.
12. Abdullaev I.H. Strukturno-morfologicheskie osobennosti imen prilagatel'nyh v lakskom yazyke. *EIKYa*. Tbilisi, 1980; № IIV.
13. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka*: monografiya. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2004.
14. Vagizieva N.A. K harakteristike kadarskoj mikrotoponimiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota:* v 2 ch. 2017; Ch. 2, № 1 (67): 96 – 99.
15. Dzhalalova A.M. Strukturno-grammaticheskie osobennosti atributivnyh slovosochetanij darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim i russkim yazykami. *Vestnik universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2012; № 2: 78 – 80.

Статья поступила в редакцию 24.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-527-529

Wang Dihan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangdihan@inbox.ru*

THE PRINCIPLE OF COOPERATION AND THE SPECIFICS OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE. Nowadays, with the obvious strengthening of cultural exchanges between China and Russia, improving the efficiency of cultural exchanges between the two countries has become an important task. In the article, the concept of the principle of cooperation and its main classification are considered. With the help of the comparative analysis and identification of coincidences between the components of this principle and traditional Chinese culture, the author comes to the following conclusions: the principle of "the maxim of the amount of information" corresponds with traditional Chinese Confucianism; the principle of "the maxim of information quality" is consistent with the traditional Chinese concept of "honesty"; the principle of "attitude maxim" reflects the features of traditional Chinese philosophy and cognitive psychology; the principle of the "the maxim of the way of expression" is similar to the traditional way of thinking and logic of the Chinese.

Key words: **principle of cooperation, traditional culture, verbal communication, etiquette of behavior.**

Ван Дихань*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangdihan@inbox.ru*

ПРИНЦИП КООПЕРАЦИИ И СПЕЦИФИКА ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В настоящее время в связи с заметным усилением межкультурного обмена между Китаем и Россией повышение эффективности межкультурной коммуникации между двумя странами стало одной из важных задач. В данной статье рассмотрению подлежит рассмотрение понятие «принцип кооперации» и его основная классификация. Исходя из сопоставительного анализа и выявления совпадений между компонентами данного принципа и традиционной китайской культурой, автор пришел к следующим выводам: принцип «максима количества информации» соответствует традиционному китайскому конфуцианству; принцип «максима качества информации» согласуется с традиционным китайским понятием «честность»; принцип «максима отношения» отражает черты традиционной китайской философии и когнитивной психологии; принцип «максима способа выражения» схож с традиционным образом мышления и логикой китайцев.

Ключевые слова: **принцип кооперации, традиционная культура, вербальное общение, этикет поведения.**

Принцип кооперации был впервые предложен в 1967 г. американским ученым-лингвистом Г.П. Грайсом. Он выделял четыре основных составляющих принципа кооперации:

1) максима количества (полноты) информации;

2) максима качества информации;

3) максима отношения (релевантности);

4) максима способа выражения (манеры).

Грайс отмечал, что в нормальных коммуникативных ситуациях люди всегда кооперируются, чтобы достигнуть единой цели общения, то есть предоставляют друг другу информацию, необходимую для того, чтобы разговор прошел в соответствии с целью или выбранным направлением общения [1].

Принцип кооперации является универсальным, распространяется в любой языковой среде, и китайский язык не является исключением. С древних времен для китайцев правильная речевая коммуникация имела большое значение для правильной речевой коммуникации, в процессе использования которой люди сознательно или несознательно придерживались принципа кооперации. Сферы речевой коммуникации включают в себя большинство аспектов социальной жизни человека, во многом основанной на традиционной культуре. Исходя из этого,

компоненты принципа кооперации соответствуют некоторым аспектам традиционной китайской культуры [2].

1. Принцип «максима количества информации» и традиционное китайское конфуцианство.

Максима количества информации отражает объем предложенной коммуникантами информации. Высказывания собеседников должны содержать информацию без излишков и недочетов [3].

В произведении древнекитайской классики «Цзо-чжуань» (комментарии к хронике «Чуньцю», написанные Цзо Цюмином) содержится такая история: князь Хуань-гун (ум. 643 г. до н.э., правитель княжества Ци в 685 – 643 гг. до н.э., один из пяти князей-гегемонов эпохи Чуньцю 春秋五霸, личное имя – Цзян Сяобай 姜小白) собирался ввести свои войска в княжество Чу. Чуский князь Чэн-ван, узнав об том, отправил в Ци своих представителей. На примере диалога представителя князя Чу с министром мы можем наблюдать действие максимы количества информации.

Представитель Чу: «Ваша страна находится на севере, а наша на юге. Мы живем далеко друг от друга и потому хотим узнать причину вашего вторжения».

Гуань Чжун (Главный министр Ци): Прежний правитель царства Чжоу отдал приказ, что все княжества должны совместно помогать новому правителю править царством. А ваше княжество не сделало подношение царству Чжоу. По этой причине правитель Чжоу отправился на юг, а мы прибыли разобраться в этом».

Представитель Чу: Если Чу не сделало подношение – это наша вина. Как мы смогли это забыть? Правитель Чжоу еще не вернулся? Уточните у него об этом на юге.

В данном диалоге чуский дипломатический представитель предоставил необходимое количество информации, и потому министр Ци не смог найти аргументы и вторгнуться в княжество Чу, т.е. высказывание коммуникантов должно содержать не меньше информации, чем требуется, что соответствует «учению о Середине». «Учение о Середине» было придумано великим китайским философом Конфуцием, которое представляет собой не только этическую теорию, но и способ мышления. Данное учение – это суть конфуцианской моральной мудрости, своего рода норма человеческого поведения. «Учение о Середине» гласит, что мысли и поступки людей должны быть умеренными и уместными. Только тогда, когда люди достигнут гармонии или так называемой «середины», их мысли и поступки смогут быть взвешенными. В процессе речевого общения собеседники должны передавать соответствующий объем информации, чтобы удовлетворить потребности друг друга, чем может быть достигнут максимальный эффект от коммуникации.

2. Принцип «максима качества информации» и традиционное китайское понятие «честность».

Максима качества информации отражает истинность предоставленной информации (не говорите того, что считаете ложным; не говорите того, для чего у вас нет достаточных оснований). В произведении древнекитайской классики «Чжаньго цэ» («Планы сражающихся царств», книга по истории др. Китая периода Чжаньго) показана следующая история. Цзоу Цзы считается красавцем в княжестве Ци. Однажды он спросил свою жену и своего гостя: «Кто красивее? Господин Шуй или я?» Оба они ответили, что Цзоу самый красивый. Цзоу понимал, что жена обманула его из любви, гость обманул из уважения. После этого он написал письмо представителю Ци, в котором объяснил весь вред лжи, приносимый народу, главе княжества, чиновникам.

Принцип «максима качества информации» отражает в себе традиционное китайское понимание честности. Конфуций полагал, что люди при общении должны быть искренними, чтобы заводить дружбу. Китайцы любят говорить «言必信，行必果», т.е. слова должны быть верны, а поступки – результативны. Люди должны стремиться к высшей степени искренности, потому что она вечна. Искренность и честность помогают разрешить любые противоречия и потому при общении мы должны предоставлять качественную честную информацию, чтобы общение было максимально эффективным.

В известной китайской классике «Гроза» есть такая сценка:

周繁漪：你忘了，我虽然比你只大几岁，那时，我总还是你的母亲，你知道你不该对我说这种话么？

周萍：哦 –（叹 – 口气）总之，你不该嫁到周家来，周家的空气满是罪恶。

(Чжоу Фаньи: Ты вроде забыл, хотя я старше тебя только на несколько лет, ты моя дочь в конце концов. Разве ты не знаешь, что нельзя так говорить со мной?

Чжоу Пин: Эх! Ты не должна была выходить замуж за моего отца, в этом доме полно греха).

В пьесе Чжоу Фаньи была разочарована вскоре после того, как вышла замуж за отца Чжоу Пина, и именно поддразнивания и обольщение Чжоу Пина привели ее к возрождению стремления к лучшей жизни и любви, но потом ее бросил и Чжоу Пин. В этой сценке Чжоу Фаньи обвиняет Чжоу Пина. Здесь Чжоу Пин нарушил нормы количества, он не предоставил достаточную информацию, хотел избежать ответственности. Он пытался выразить, что грех был вызван этой семьей. Эти фразы отражают его безответственность, робкий и трусливый характер.

3. Принцип «максима отношения» совпадает с традиционной китайской философией и когнитивной психологией.

Г.П. Грайс полагает, что предоставленная информация должна соответствовать предмету разговора. Коммуниканты должны общаться на определенную тему, стараясь привлечь интерес друг друга.

В китайском языке есть фразеологизм «顾左右而言他», т.е. дать уклончивый ответ, ответить не по существу. В «Мэн-цзы» (трактат, входящий в конфуцианский канон) описывается такая история: китайский философ Мэн цзы разговаривается с князем Ци.

Мэн: «Есть человек, который доверил свою жену и детей своему знакомому, так как он уезжал в княжество Чжу по делам. Когда он вернулся, он узнал, что жена и дети мерзли и голодали. Что вы скажете по этому поводу?»

Князь Ци: «Разорвать дружбу».

Мэн: «Есть начальник, который знает законы, но не умеет контролировать своих подчиненных. Что вы скажете по этому поводу?»

Князь Ци: «Уволить его».

Мэн: «Есть князь, который не умеет править страной, не заботится о своих людях, что скажете по этому поводу?»

Князь понял, что Мэн говорил о нем, помолчал и перешел к другой теме.

В начале диалога Циский князь соблюдал принцип «максима отношения», когда вопрос был не в его интересах, он решил промолчать и попытался отвлечь внимание Мэна на другую тему. Принцип «максима отношений» гласит, что для успешной речевой коммуникации собеседники должны постоянно анализировать и распознавать коммуникативные цели или намерения друг друга, чтобы их выражения были правильно поняты. Вербальная коммуникация – это познавательный процесс. Коммуниканты должны проанализировать характер, возраст, социальную роль и другие факторы собеседников, чтобы достичь успеха в процессе коммуникации.

4. Принцип «максима способа выражения» соответствует традиционному образу мышления и логике китайцев.

Данный принцип говорит о том, что предоставленная информация должна быть понятной, необходимо избегать неясных выражений, неоднозначности, быть кратким, речь должна быть организованной.

В китайском языке, в отличие от русского, нет ни склонений, ни спряжений, поэтому порядок слов в предложении играет ключевую роль для восприятия смысла. Китайцы большое внимание уделяют логическому построению высказывания. Правильно подобранные выражения помогают достичь максимального эффекта в процессе коммуникации, в то время как бессмысленные выражения или лишняя информация вызовут недоразумение и приведут к коммуникационным неудачам.

В «Лунь Юй» (главная книга конфуцианства, составленная учениками Конфуция; входит в конфуцианское «Четверокнижие») содержит историю о разговоре Конфуция с его учеником Цзы-гуном об управлении страной.

Конфуций: «Для процветания страны важны три условия: достаточность продовольствия, сильная армия и доверие народа» [4].

Цзы-гун: «Если придется отказаться от одного из условий, что вы выберете?»

Конфуций: «Армию».

Цзы-гун: «Если необходимо оставить только одно условие, какое вы выберете?»

Конфуций: «Доверие народа. Без еды умирают люди, без доверия умирает страна».

В данном диалоге Конфуций ответил на все вопросы Цзы-гуна, его выражения были четкими, краткими и логичными. Такой способ выражения как нельзя лучше отражает принцип «максима способа выражения».

Несмотря на то, что принцип кооперации был изобретен в США, он хорошо применим к китайскому языку, а его компоненты отражают весьма важные аспекты традиционной китайской культуры: конфуцианство, честность, философское мышление и логика [5].

Китайский учёный Хэ Вэйли в своей книге сделала такой вывод: «言语礼节的民族特点表现在以下几方面：

表现在典型习惯用语义同等模式表达的独特性上。俄罗斯人见面时常问 Как дела，как здоровье？ 中国人见面时则常问："吃了吗？上哪去？"

表现在用于同一生活情景的典型惯用语的多样化上，例如问候语数量很多。

表现在该文化符号记录的一系列场景上。

言语礼节的民族特点更多的反映了同一社会中人与人关系的特殊性» [6].

(Специфика речевого этикета национальности находит своё выражение в следующих аспектах:

1. В своеобразии применения типичных идиомов. Например, русские здороваются, используя выражения «Как дела?» «Как здоровье?», а китайцы вместо приветствия спрашивают «Вы покушали?» «Куда идете?».

2. В разнообразности типичных идиом, выражающих определенные бытовые сценки.

3. В серии сцен, записанных на культурные символы.

4. Специфика речевого этикета национальности наиболее отражает особенность отношения между людьми в одном обществе).

Люди, как члены общества, взаимосвязаны и взаимозависимы, потому им необходимо обмениваться идеями, передавать информацию, выражать чувства и общаться друг с другом. Хорошие межличностные отношения основаны на постоянно совершенствующихся способностях речевого общения. Поэтому каждый из нас должен соблюдать принцип кооперации, который является гарантией достижения хороших результатов вербального общения.

Библиографический список

1. Grice H.P. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics.* New York: Academic Press, 1975; Vol. 3.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. *Речевая коммуникация.* Москва: ИНФРА, 2008.
3. Leech G. *Principles of Pragmatics*. New York: Logman Inc, 1983.
4. 顾曰国. 礼貌、语用和文化. 外语教学与研究. Гу Ю. Вежливость, прагматика и культура. *Преподавания и исследования иностранных языков*. Шанхай, 1992; № 28 (4): 10 – 17.
5. 何自然. 新编语用学概论. 北京：北京大学出版社. *Хэ Ц. Новая редакция общего введения в прагматическую лингвистику*. Пекин: Пекинский университет, 2010.
6. Хэ В. Изучение речевого этикета русского языка и специфики народа. *Научный журнал иностранных языков*. Хэйлунцян 1997; № 88 (2): 58 – 59.

References

1. Grice H.P. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics.* New York: Academic Press, 1975; Vol. 3.
2. Gojhman O.Ya., Nadeina T.M. *Rechevaya kommunikaciya*. Moskva: INFRA, 2008.
3. Leech G. *Principles of Pragmatics*. New York: Logman Inc, 1983.
4. 顾曰国. 礼貌、语用和文化. 外语教学与研究. Gu Yu. Vezhlivost', pragmatika i kul'tura. *Prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov*. Shanhaj, 1992; № 28 (4): 10 – 17.
5. 何自然. 新编语用学概论. 北京：北京大学出版社. *H`e C. Novaya redakciya obschego vvedeniya v pragmaticheskuyu lingvistiku*. Pekin: Pekinskij universitet, 2010.
6. H`e V. Izuchenie rechevogo `etiketa russkogo yazyka i specifiki naroda. *Nauchnyj zhurnal inostrannyh yazykov*. H`ejluncyan 1997; № 88 (2): 58 – 59.

Статья поступила в редакцию 22.01.21

УДК 81: 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-529-531

***Vishniakova E.P.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 009441@pnu.edu.ru*

CHRONOTOPOS AS A TIME-SPACE BASIS FOR MODELLING A LITERARY FICTIONAL WORLD. The article deals with the notion of chronotopos viewed as a literary textual category representing time and space of an imaginary fictional world, and presents an analysis of the story by H. Wells "The Country of the Blind" from this perspective. By means of the interpretation analysis as well as dictionary definition componential analysis of the lexicon of the text, the chronotopos of the given literary work is represented through a variety of binary oppositions. The analysis results in displaying such antonymic oppositions as 'present / past', 'day / night', 'work time / rest time', 'motion / motionlessness', 'up / down', 'limited / unlimited', etc. The oppositions mentioned above serve as a structural basis for creating the fictional world representing the contrast between two constituent worlds – that of the main character and of his antagonists.

Key words: **chronotopos, binary antinomic opposition, fictional model of the world, toponymy, topothesie.**

***Е.П. Вишнякова,** канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 009441@pnu.edu.ru*

ХРОНОТОП КАК ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА

В статье рассматривается понятие хронотопа как литературоведческой текстовой категории, представляющей время и пространство создаваемого писателем вымышленного художественного мира. В статье представлены результаты анализа новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» с точки зрения хронотопической организации текста произведения. Посредством интерпретационного анализа, а также дефиниционного компонентного анализа лексики произведения удалось представить хронотоп в виде целого ряда бинарных антонимичных оппозиций, таких как 'настоящее / прошлое', 'день / ночь', 'время бодрствования / время отдыха', 'движение / неподвижность', 'верх / низ', 'ограниченный / безграничный' и др. Данные оппозиции представляют собой структурную основу для построения художественного мира и помогают выразить контраст между двумя мирами, изображенными в новелле, – миром главного героя и его антагонистов.

Ключевые слова: **хронотоп, бинарная антиномичная оппозиция, художественная модель мира, топонимия, топотесия.**

Пространство и время являются философскими категориями, «посредством которых обозначаются формы бытия вещей и явлений, которые отражают, с одной стороны, их со-бытие, сосуществование (в пространстве), с другой – продолжительность их существования»; пространство и время как «фундаментальные параметры бытия», определяющие «несущую конструкцию любой известной до сих пор объяснительной картины мира», выступают как условия, необходимые не только для того, чтобы человек был способен познать окружающий его мир, но и для осознания самого себя в этом мире [1, с. 838].

Пространство и время как свойства «всякого восприятия внешнего мира» [2, с. 369] представляют собой концептуальный фундамент, опираясь на который в человеческом сознании конструируется образ мира. Категории пространства и времени способствуют упорядочиванию получаемых нами ощущений и формирующихся представлений, образуя своеобразный каркас для формирования картины мира [3, с. 588].

Пространство и время как важнейшие характеристики реально существующего мира присущи также художественному миру, той выдуманной действительности, которую Ю.М. Лотман назвал вторичной моделирующей системой. Пространственно-временная организация мира художественного произведения реализуется в форме хронотопа, играющего большую роль в создании эффекта достоверности, реальности выстраиваемой в произведении художественной модели мира.

Данное понятие, введенное в научный обиход М.М. Бахтиным, заимствовавшим его из теории относительности, означает художественно освоенную взаимосвязь временных и пространственных отношений [4, с. 18].

Понятие хронотопа соотносится с такими синонимическими понятиями, как «темпорально-локальная ось» [5, с. 84] и «континуум» как категория текста, выражающая последовательность фактов, событий, которые развертываются во времени и пространстве [6, с. 64].

В художественном произведении пространственные и временные приметы сливаются в конкретном целом – в художественном образе, не являясь ни в коей мере случайными, а напротив, глубоко значимыми, тщательно продуманными деталями создаваемого образа. Именно хронотоп, по мысли В.Е. Хализева, придает произведению философский, онтологический характер, делает возможным представить художественное произведение как нечто целостное, выводя словесную ткань на уровень бытия, своеобразной картины мира, по сути, создавая другой возможный мир, отличный от реального, со своими особенными пространственно-временными характеристиками [7, с. 310]. Созданный воображением писателя вымышленный мир потому предстает для читателя реальным, что он обладает такими неотъемлемыми свойствами действительного мира, как время и пространство. В силу своего мастерства и оригинальности автор прибегает к своеобразным приемам изображения пространственно-временного континуума – физической модели мира, в которую помещены герои, проживающие свою жизнь.

Изображение времени и пространства приобретает разнообразные формы. Время может быть представлено как биографическое, когда читатель следует за персонажем на протяжении нескольких периодов его жизни: детство, юность, зрелость, старость. Если мы наблюдаем смену эпох и поколений, а также исторические события, это значит, что хронотоп представлен историческим временем. Космическое время выражается представлением о вечности; календарное – сменой времен года, буднями и праздниками; суточное – сменой дня и ночи, утра и вечера. Время может быть сжато или растянуто, прерывисто или непрерывно, быть наполненным событиями или оставаться пустым [8]. Помимо этого, образ времени просматривается в представлениях о движении и неподвижности, в соотнесенности прошлого, настоящего и будущего.

Образы пространства предстают в таких оппозициях, как замкнутое и открытое, тесное и просторное, низкое и высокое, земное, подземное или космическое, реальное или вымышленное, с близким или далеким расположением объектов [7].

Художественный мир новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» представляет собой совокупность двух возможных миров – мира слепых обитателей горной долины и мира зрячего героя Нуньеса, находящихся в отношениях противопоставленности друг другу. Контраст создается благодаря целому ряду бинарных, антиномичных оппозиций, заложенных в системе изобразительно-выразитель-

ных средств произведения, часть из которых задействованы в создании хронотопа.

В данной статье представлены оппозиции, выделенные в результате интерпретационного анализа текста произведения, а также компонентного анализа словарных дефиниций используемой лексики, и служащие основой реконструкции хронотопа, т.е. образа пространства и времени, характеризующего художественный мир произведения.

Историческое время как составляющая хронотопа реализуется в новелле в оппозиции «настоящее / прошлое». Вначале повествование напоминает историческую хронику с описанием того, что представляла собой долина много лет назад (*long years ago*), с описанием событий в прошедшем времени, приведших к образованию Страны Слепых: *Long years ago* that valley lay so far open to the world. Автор рассказывает, как этот новый мир возник из старого в результате катастрофического землетрясения: Then came *the stupendous outbreak* of Mindobamba.

Описание исторического времени образования Страны Слепых аллюзивно соотносится с оставшейся в памяти человечества катастрофой мирового масштаба, а именно – Всемирным потопом, разделившим библейскую историю на допотопные и послепотопные времена. Аллюзия, отсылающая к общеизвестным фактам и событиям, является распространенной стилистической фигурой в художественной литературе, ораторской и разговорной речи [9, с. 8].

В новелле Г. Уэллса образование Страны Слепых предстает как результат катаклизма, описание которого отсылает нас к широкомасштабной катастрофе – Всемирному потопу: It was night in Quito for seventeen days, and the *water was boiling* at Yaguachi and all the *fish floating* dying even as far as Guayaquil; everywhere along the Pacific slopes there were land-slips and *swift thawings* and *sudden floods*, and one whole side of the old Arauca crest slipped and came down in thunder, and cut off the Country of the Blind for ever from the exploring feet of men.

Аллюзия к Всемирному потопу находит свое лингвистическое выражение в специфическом подборе слов, в семантике которых содержится компонент *water*, *liquid*, относящий их к обозначениям водной стихии: *flood* – “coming of a great quantity of *water* in a place that is usually dry” [10]; *float* – “move with moving *liquid*, drift” [11]; *thaw* – “cause anything frozen to become *liquid*” [13]; *fish* – “an animal that lives in *water* and swims” [14].

Интересно также отметить, что описание таяния горных снегов, кипящей воды, оползней, многочисленных наводнений, которые в итоге отрезали описываемую долину от остального человечества, дано в стилизованной под библейское изложение манере. Эта аллюзия легко прочитывается в своеобразном синтаксисе отрывка, изобилующего параллельными конструкциями и полисиндетоном – повтором соединительного союза *and*.

Число 17 (семнадцать дней, в течение которых длилась ночь, опустившаяся на Кито) аллюзивно отсылает нас к библейскому сюжету о том, что по прошествии 17 дней седьмого месяца ковчег Ноя пристал к горе Арарат.

Черту реальности в образ исторического времени вносит упоминание злого испанского наместника, от тирании которого бежали перуанцы, чтобы укрыться в той самой горной долине, когда она еще была открыта всему миру до великого землетрясения. Знакомство с историей Перу позволяет установить примерные временные рамки описываемых событий. Испанское завоевание Перу началось в 1524 году. С 1529 по 1824 год страной правили испанские наместники.

Другим реальным компонентом в репрезентации времени является упоминание о войне, на которую был призван компаньон Нуньеса, совершавший с ним восхождение и руководивший его поисками после его исчезновения. Будучи призванным на войну, он был вынужден прекратить поиски сорвавшегося альпиниста. Возможно, имеется в виду война, которую вели Перу вместе с Чили, Боливией и Эквадором против Испании в 1864 – 1865 годах.

Историческое время, присутствующее в новелле, охватывает значительный период, в течение которого развивалась новая цивилизация – слепых людей. Г. Уэллс прибегает к полному повтору на уровне фразы, создавая ощущение текучести времени и смены поколений: *Generation followed generation.* <…> *Generation followed generation. Generation followed generation.*

Проходит много времени, в течение которого сменились 15 поколений, начиная с того момента, как предок слепых людей отправился в большой мир и не вернулся: There came a time when a child was born who was *fifteen generations* from that ancestor who went out of the valley with a bar of silver to seek God’s aid, and who never returned.

Хронотоп проявляется в новелле в том, что в ней отражено не только историческое время, но и суточный ритм смены дня и ночи. В жизни слепого народа сутки поделены на время деятельного бодрствования и отдыха в зависимости от температуры, воспринимаемой ими тактильно. Это соответствует дню и ночи в обычном мире. Слепые спят в теплое время и работают в холодное: Time had been divided into *the warm and the cold*, which are *the blind equivalents of day and night*, and how it was good to sleep in the warm and work during the cold.

Хронотопическая организация мира, описываемого в новелле, проявляется в учете календарного времени, которое представлено делением на трудовые будни и праздничные дни: They *toiled*, but not oppressively, they had days and seasons of *rest*.

Вместе с тем в долине отсутствует смена времен года. Климат в долине ровный (*an even climate*), без осадков, дождя или снега: It neither rained nor snowed. Круглый год пастбища покрыты густой сочной травой: The abundant springs gave a rich green pasture <…>.

Отсутствие сезонных изменений создает впечатление остановки времени, неподвижности существования, отсутствия развития, статичности, в противоположность динамичному темпу жизни в столичном городе. Вспоминая Боготу, Нуньес мысленным взором видит ее наполненные деловой жизнью улицы и дороги: its busy streets and ways. Красота города для него состоит в том, что все находится в постоянном, многообразном движении: Bogota, a place of multitudinous stirring beauty <…>.

Он представляет, как долго, день за днем, можно плыть по реке к морю (the river journey, day by day), по стремительной реке (the rushing river day by day), а когда достигаешь моря, то видишь множество кораблей в их нескончаемых путешествиях (incessant journeyings), а над морем в небе видны звезды, которые тоже не стоят на месте, а постоянно плывут, совершая движение по кругу (the circling stars were floating).

Движение, динамичность передается глаголами, обозначающими процесс движения (stir, rush, circle, float), существительными с семантикой перемещения (journeyings), прилагательными, передающими значение деловой активности (busy).

Итак, в рамках временной организации текстового мира слепых можно вычленить такие оппозиции, как настоящее / прошлое, день / ночь, время бодрствования / время отдыха, движение / неподвижность.

Относительно пространственной организации художественного мира исследуемого произведения отметим, что одним из приемов создания образа пространства в литературе является введение в текст ономастической лексики, в частности, топонимов, или географических названий.

С первых же строк анализируемой новеллы читатель узнает о расположении Страны Слепых. Автор географически локализует описываемую долину, используя множество реальных топонимов, среди которых встречаются ойконимы и оронимы.

К ойконимам (от греч. oikos – дом, жилище) – названиям населенных пунктов – относятся *Quito* (столица Эквадора), *Yaguachi* (город в Эквадоре), *Guayaquil* (город в Эквадоре), *Bogota* (столица Колумбии), *Arauca* (город в Колумбии).

К оронимам (от греч. oros – гора) принадлежат названия особенностей рельефа: *Chimborazo* (высочайшая горная вершина в Эквадоре), *Cotopaxi* (вторая по высоте горная вершина в Эквадоре), *Ecuador’s Andes* (эквадорские Анды), *the Pacific slopes* (тихоокеанские склоны), *the old Arauca crest* (древний Арауканский хребет), *the Cordilleras* (Кордильеры).

Географическая локализация задается также с помощью топотесии – использования вымышленных топонимов: *Mindobamba* (извергшийся вулкан), *Parascotopetl* (*the Matterhorn of the Andes*) (вершина, которую пытается покорить главный герой). Словосочетание *“the Country of the Blind”* используется в качестве топотесии – вымышленного топонима как наименования создаваемого автором мира, на что указывают прописные буквы в знаменательных словах этого названия.

Итак, горная долина, где проживает слепой народ, располагается в глуши Эквадорских Анд, а Нуньес родом из Боготы, столицы соседнего государства Колумбии. Прибегая к использованию реальных топонимов, описывающих пространство, автор вносит реалистический компонент в создаваемую им фантастическую картину.

Репрезентация пространства всего художественного мира рассматриваемого произведения осуществляется через бинарную оппозицию «верх / низ», предстающей в качестве основной структурообразующей оппозиции в новелле, задающей вертикальную организацию художественного пространства, где верх символизирует большой мир зрячих людей, а низ – мир слепых, куда Нуньес случайно попадает по вертикальному пути – в результате падения с горы: He decided he must have fallen, and looked up to see, exaggerated by the ghastly light of the rising moon, the tremendous flight he had taken.

Два созданных в новелле мира противопоставлены по территориальной площади, образуя тем самым ещё одну структурную оппозицию произведения «бескрайний / ограниченный». Мир слепых – это горная долина, огороженная со всех сторон скалами, откуда нет выхода в остальной мир: High up and ringing the valley about was a wall. Более того, в представлении слепых о своем мире он накрыт сверху крышкой из скальной породы и называется автором кастрюлей, что явно указывает на его крошечный размер: And blind philosophers <…> reproved him so impressively for his doubts about the lid of rock that covered their cosmic casserole.

Для усиления впечатления ограниченности и мизерности мира слепых Г. Уэллс прибегает к приему контраста, описывая мир Нуньеса, видимый его глазами, как огромный и даже бесконечный.

Нуньес рассказывает слепым, что он родом из столицы Колумбии, города Боготы, где живут сотни тысяч человек (hundreds of thousands of people), и который тянется так далеко, что глазу не объять его границ (passes out of sight). Он думает об огромном мире (great free world), и перед ним встает видение все новых горных склонов, даль за далью (distance beyond distance), среди них Богота, расположившаяся в самом сердце просторов (in the middle distance).

Ему вспоминается, как от Боготы по реке можно попасть в еще б**о**льший мир (from great Bogota to the still vaster world beyond), а затем достичь бескрай-

него моря (the limitless sea) с тысячами островов (thousands of islands) и смутно видимыми вдали (far away) кораблями, что ходят без устали в своих бесконечных путешествиях (incessant journeyings) в огромном мире (greater world).

Там видно небо, не ограниченное горами (unpent by mountains), – не такое, как здесь, не плоский диск, а купол, небосвод бескрайней синевы (immeasurable blue), глубь глубин (a deep of deeps), в которой плывут по круговым орбитам звезды. Когда Нуньес, взобравшись по скалам наверх, бросает взгляд с высоты, он видит, что в ущелье постепенно сгущается мрак, а наверху простирается безграничная ширь неба (the illimitable vastness of the sky).

Приведенные словосочетания создают впечатление огромного мира, бескрайнего простора, открывающегося взгляду, создавая ощущение грандиозного зрелища. Числительные 'hundred' и 'thousand' ("an extremely large number of things or people" [14]) выражают идею пространства, способного вместить огромное количество людей и вещей.

Ощущение бескрайнего простора усиливается при совместном употреблении этих числительных во множественном числе (hundreds of thousands), а также благодаря приему градации, когда тысяча островов превращается в тысячи островов: One had reached the sea – the limitless sea, with its thousand islands, its thousands of islands, and its ships seen dimly far away in their incessant journeyings round and about that greater world.

Отметим, что прилагательное great, означающее "large in amount, unusually or unexpectedly big" [14], часто используется для эмфатического указания на огромное количество: "used for emphasizing a large number of people or things" [12].

В значениях существительного distance ("the length of the space between two points"; "a far-off point"; "the more remote part of what is visible or discernible" [15]) также заключена идея простора, поскольку в нем присутствуют семы «далекий» (far-off) и «отдаленный» (remote).

Идея большого расстояния, представшего перед внутренним взором Нуньеса, усиливается повтором слова 'distance': He had a vision of those further slopes, distance beyond distance, with Bogota, a place of multitudinous stirring beauty, a glory by day, a luminous mystery by night.

Устойчивое словосочетание day by day, передающее признак постепенности качества ("gradually and steadily" [15]), в этом контексте актуализирует также значение беспрерывности ("all the time" [10]), косвенно указывающее на безграничность мира Нуньеса.

Данное словосочетание подразумевает бесконечность путешествия по реке, которая никогда не заканчивается, а, напротив, со временем переходит в море, у которого и вовсе нет краев (the limitless sea): He thought of the river journey, day by day, from great Bogota to the still vaster world beyond, <…> the rushing river day by day, until its banks receded, <…> and one had reached the sea – the limitless sea <…>.

Любопытно заметить, что синтаксическое построение самого предложения, а именно – его протяженность, выраженная в лексической наполненности (включающей 53 знаменательных и 24 служебных слова), ведет читателя за собой, создавая впечатление длительного путешествия, занимающего значительную часть времени.

Заметим, что прилагательные big, great, vast, immeasurable, illimitable, limitless представляют собой градуированную по степени экстенсивности шкалу синонимов, крайние пределы которой обозначают признаки – большого размера, с одной стороны, и безграничности, бесконечности, с другой стороны [16].

В заключение важно отметить, что хронотоп как текстовая категория играет важную роль в конструировании особого художественного мира произведения, придавая ему онтологическую сущность, тем самым передавая читателю убедительное ощущение бытия. Благодаря хронотопу читатель воспринимает созданный автором мир как существующий во времени и пространстве.

Анализ текста новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» позволил выделить целый ряд бинарных антиномичных оппозиций, задействованных в создании хронотопа.

В рамках временной организации художественного мира можно вычленить такие оппозиции, как настоящее / прошлое, день / ночь, время бодрствования / время отдыха, движение / неподвижность.

Пространственная организация художественного мира построена на таких важнейших архетипических оппозициях, как верх / низ, безграничный /ограниченный, бескрайний / предельный, бесконечный / конечный, открытый / замкнутый, что находит отражение в лексических единицах соответствующей семантики.

Библиографический список

1. *Всемирная энциклопедия: Философия*. Москва: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
2. *Философия: Энциклопедический словарь*. Составители Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2001.
3. Шаикова Г.К. Концептуальные признаки пространства. *Лингвистика XXI века*: сборник научных статей: к 65-летнему юбилею проф. В.А. Масловой. Серия: Концептуальный и лингвальный миры. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014; Выпуск 3: 587 – 591.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Просвещение, 1979.
5. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва: Просвещение, 1981.
6. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Прогресс, 1981.
7. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2005.
8. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: ГИХЛ, 1975: 234 – 407.
9. Елисеев И.А., Полякова Д.Г. *Словарь литературоведческих терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
10. *Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1970.
11. *Concise Oxford Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1956.
12. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*. *Словарь современного английского языка*: в 2 т. Москва: Русский язык, 1992.
14. *Cambridge Advanced Learners' Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/Oxford Dictionaries. Available at: http://oxforddictionaries.com/us/definition/america_ english
15. Вишнякова Е.П., Карпухина Т.П. Роль архетипа в организации художественного пространства новеллы Г. Уэллса «Страна слепых». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 499 – 503.

References

1. *Vsemirnaya `enciklopediya: Filosofiya*. Moskva: AST; Mn.: Harvest, Sovremennyj literator, 2001.
2. *Filosofiya: `Enciklopedicheskij slovar'*. Sostaviteli E.F. Gubskij, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. Moskva: INFRA-M, 2001.
3. Shaikova G.K. Konceptual'nye priznaki prostranstva. *Lingvistika XXI veka*: sbornik nauchnyh statej: k 65-letnemu yubileyu prof. V.A. Maslovoj. Seriya: Konceptual'nyj i lingval'nyj miry. Moskva: FLINTA: Nauka, 2014; Vypusk 3: 587 – 591.
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
5. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
6. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Progress, 1981.
7. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
8. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane: ocherki po istoricheskoj po`etike. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: GIHL, 1975: 234 – 407.
9. Eliseev I.A., Polyakova D.G. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
10. *Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1970.
11. *Concise Oxford Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press, 1956.
12. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*. *Slovar' sovremennogo anglijskogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1992.
14. *Cambridge Advanced Learners' Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/Oxford Dictionaries. Available at: http://oxforddictionaries.com/us/definition/america_ english
15. Vishnyakova E.P., Karpuhina T.P. Rol' arhetipa v organizacii hudozhestvennogo prostranstva novelly G. U`ellsa «Strana slepyh». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 499 – 503.

Статья поступила в редакцию 21.03.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-531-533

Davletbaeva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

THE LEXICAL UNIT 好 IN THE MODAL SYSTEM OF THE CHINESE LANGUAGE. The article studies the lexeme 好 (hǎo) in the Chinese language. The scientific hypothesis underlying this study is the assumption that, within the framework of the modal system of the Chinese language, the word 好 can belong to the category of modal verbs, while in other situations it can be considered as an adjective and an adverb. The lexeme 好 is a special linguistic unit due to the ability to translate

the properties of different parts of speech, therefore the author of the article sets the following tasks: 1) to identify all possible parts of speech to which this lexeme can be attributed; 2) analyze and systematize those speech situations in which it is used. As Chinese linguists note, the word 好 belongs to the range of widely used ones, therefore, understanding the specifics of its existence in the language system is an urgent problem, the solution of which will help to more accurately decode the semantic codes underlying the utterance. The theoretical significance of this study lies in the fact that the systematization and analysis of the lexeme 好 will expand the understanding of the specifics of the modality category in the Chinese language. The practical significance of the research is focused on the fact that understanding the laws of functioning of the unit under study will provide an opportunity to enrich and diversify the practice of forward and backward translations. Analyzing the obtained data, the author notes that the lexeme as a modal verb is used within a narrow circle of very specific linguistic situations.

Key words: **modality, modal meaning, modal verb, functional-semantic category, adjective.**

А.Ф. Давлетбаева, *канд. филол. наук, асс., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА 好 В МОДАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Настоящая статья посвящена исследованию лексемы 好 (hǎo), функционирующей в китайском языке. Научной гипотезой, положенной в основу данного исследования, является предположение о том, что в рамках модальной системы китайского языка слово 好 относится к категории модальных глаголов, тогда как в иных ситуациях может рассматриваться в качестве прилагательного, наречия, существительного или союза. Лексема 好 является особенной языковой единицей в силу способности транслировать свойства разных частей речи, поэтому автор статьи ставит следующие задачи: 1) выявить все возможные части речи, к которым может быть отнесена изучаемая лексема; 2) проанализировать и систематизировать те речевые ситуации, в которых употребляется исследуемое слово. Как отмечают китайские лингвисты, слово 好 относится к кругу широкоупотребительных, следовательно, понимание специфики его существования в языковой системе является актуальной проблемой, решение которой поможет точнее декодировать смысловые коды, лежащие в основе высказывания. Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что систематизация и анализ лексемы 好 позволит расширить представления о специфике категории модальности в китайском языке. Практическая значимость исследования заключается в том, что понимание законов функционирования изучаемой единицы предоставит возможность обогатить и разнообразить практику прямого и обратного переводов. Анализируя полученные данные, автор отмечает, что лексема 好 как модальный глагол употребляется в рамках узкого круга весьма специфичных языковых ситуаций.

Ключевые слова: **модальность, модальное значение, модальный глагол, функционально-семантическая категория, прилагательное.**

Как отмечается в исследованиях многих ученых, лексическая единица 好 (hǎo) является одной из самых распространенных как в разговорной, так и в письменной речи носителей китайского языка, а количество разнообразных ситуаций, в формате которых мы обнаруживаем использование указанного слова, весьма велико.

Настоящая статья посвящена всестороннему исследованию вопроса установления частеречной принадлежности лексической единицы 好, что является актуальной проблемой не только с точки зрения совокупного изучения особенностей грамматической и морфологической систем китайского языка, но и с точки зрения анализа категории модальности, так как изучаемое слово функционирует в поле данной категории. Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в расширении универсальных представлений об особенностях структуры китайского языка и специфических чертах категории модальности в указанной языковой системе. Практическая ценность исследования лежит в плоскости обогащения двустороннего перевода и преподавания китайского языка как иностранного, так как материалы, полученные в результате исследования, могут прояснить специфику употребления лексемы 好 (hǎo) с учетом уникальных свойств, присущих данной языковой единице. Цель настоящего исследования – установление места изучаемой языковой единицы в морфологической и синтаксической системе китайского языка, а также в структуре поля категории модальности. Для достижения поставленной цели автором статьи предусматривается решение следующих задач: 1) выявление и описание возможных частей речи, свойства которых транслирует лексема 好; 2) анализ и систематизация речевых ситуаций, в которых употребляется указанное слово. Гипотезой настоящего исследования является предположение о том, что лексическая единица 好 может частично выполнять функцию модального глагола в рамках весьма специфичных условий.

Обращаясь к истории изучения лексической единицы 好, стоит упомянуть таких известных китайских лингвистов, как Люй Шусян, Чжу Дэси, Чэнь Цитун, Чжу Гуаньмин, Ли Цзинся, которые в определенные периоды обращались к вопросу исследования указанного слова. Люй Шусян в фундаментальном труде «现在汉语八百词» отмечает, что лексема 好 может выполнять функции прилагательного, наречия, модального глагола и существительного [1, с. 256]. Чжу Дэси и Чжу Гуаньмин отмечают, что лексема 好 также может выполнять функцию модального глагола [2; 3]. Ли Цзинся отмечает, что исследуемое в настоящей статье слово можно рассматривать с позиции прилагательного, модального глагола, наречия-связки или наречия степени [4].

Как прилагательное, исследуемое слово может рассматриваться с разных точек зрения. Во-первых, с точки зрения семантики прилагательное 好 может употребляться в значении «хороший», «отличный», «преисполненный достоинств», «удовлетворительный», например, 好男人 (hǎo nánrén *достойный мужчина*), 好方式 (hǎo fāngshì *хороший способ*), 好的展览会 (hǎo de zhǎnlǎnhuì *хорошая выставка*). В описанных выше случаях слово 好 выступает в роли антонима лексемы 坏 (huài), которая на русский язык переводится как «плохой, дурной, скверный» [4, с. 44].

Во-вторых, прилагательное 好 может употребляться в значении «физически крепкий, здоровый» [1, с. 256]. Например:

(1) 你好吗? (Nǐ hǎo ma?)

(2) 你爸妈好吗? (Nǐ bàmā hǎo ma?)

Фразы (1) и (2) являются не такими распространенными в речи носителей языка, как это представляется, тем не менее, они являются первыми выражениями, с которыми встречаются студенты, начинающие изучать китайский язык. На наш взгляд, их лучше переводить не фразами «Как твои дела?» и «Как дела у твоих родителей?», как это делается в большинстве случае, а, следуя рекомендации Люй Шусяна, «Как твое здоровье?» и «Как здоровье твоих родителей?», сохраняя исходный смысловой код самой лексемы.

В-третьих, как отмечает Люй Шусян, прилагательное 好 на русский язык может быть переведено фразами «состоять в близких отношениях», «дружить». Например:

(3) 这两个孩子昨天还好的，今天又吵架了。 (Zhè liǎng gè háizi zuótiān hái hǎo de, jīntiān yòu chǎojià le.)

Предложение (3) на русский язык можно перевести следующим образом: «Эти двое детей еще вчера дружили, а сегодня опять разругались». Другой пример рассматриваемой ситуации касается распространенного словосочетания «好朋友», которое студентами часто переводится с помощью выражения «хороший друг», но в действительности является эквивалентом понятия «близкий друг».

С точки зрения грамматических особенностей прилагательное 好 может обнаруживаться в структуре «глагол + 好», где она выполняет функцию комплемента результата, передавая значение завершенности действия с модально-оценочным компонентом удовлетворенности от полученного эффекта. Для углубленного понимания данного языкового феномена сопоставим два предложения:

(4) 这篇文章我写完了。(Zhè piān wénzhāng wǒ xiě wán le. – *Эту статью я написал*).

(5) 这篇文章我写好了。(Zhè piān wénzhāng wǒ xiě hǎo le. – *Эту статью я написал*).

(6) 早吃好，午吃饱，晚吃少。(Zǎo chī hǎo, wǔ chī bǎo, wǎn chī shǎo. – *Завтрак съешь сам, обедом поделись с другом, ужин отдай врагу*).

Предложения (4) и (5) на русский язык будут переводиться с помощью фразы «Эту статью я написал», но именно второе предложение будет содержать не только факт сообщаемого, но и модально-оценочный компонент, который транслирует значение удовлетворенности от выполненной работы. Анализируя детально, в предложение (5) не только сообщается, что «статья написана», но и «я доволен и наслаждаюсь тем, как она написана», то есть в данной конкретной ситуации мы можем говорить об определенном модальном свойстве лексемы 好 как прилагательного. Еще одним ярким примером является высказывание (6), которое дословно можно перевести на русский язык следующим образом: «Утром ешь плотно (т.е. хорошо, с удовольствием), днем ешь, пока не насытишься (т.е. пока не перестанешь чувствовать голод), вечером ешь мало». В данной ситуации слово 好 также транслирует модально-оценочное значение.

Следующим любопытным моментом является тот факт, что прилагательное 好, если оно употребляется обособленно в начале предложения, может выражать не только модально-оценочные, но и модально-эмоциональные составляющие человеческого восприятия, а по своим синтаксическим свойствам приближаться к категории междометий. Например:

(7) 好，就这样吧。(Hǎo, jiù zhèyàng ba. – *Хорошо, быть по сему*).

(8) 好了，不要再说了。(Hǎo le, bù yào zài shuō le. – *Достаточно, хватит повторять*).

В предложении (7) лексема 好 выражает энергичное согласие говорящего, в предложении (8) – недовольство и попытку говорящего прекратить неприятный для него разговор.

По мнению китайских ученых, слово 好 также может выступать в роли наречия. Данную точку зрения разделяют такие лингвисты, как Чжу Дэси, Чэнь Цитун, Люй Шусян и другие. Например:

(9) 你的房子好大啊！(Nǐ de fángzi hǎo dà a! – *Какой огромный у тебя дом!*)

(10) 他去过北京好几次了。(Tā qùguò Běijīng hǎo jǐ cì le. – *Он бывал в Пекине огромное количество раз*).

В предложении (9) лексема 好 предшествует прилагательному, выполняя функцию наречия степени, придавая прилагательному дополнительные смысловые оттенки высокой интенсивности. В предложении (10) исследуемое слово оформляет счетное слово и числительное, передавая значение «много, огромное количество раз».

Китайский лингвист Ли Цзинся выдвигает предположение, что лексема 好 может функционировать в роли 关联副词, т.е. наречия-связки. Причем путь возникновения исследуемого слова в форме наречия-связки восходит к лексеме 好, которая является модальным глаголом. Ли Цзинся называет это «由助动词演变为关系副词» – это значит «эволюционировал из модального глагола, превратившись в наречие-связку» [4, с. 44]. Например:

(11) 西红柿切碎了好炒菜。(Xīhóngshì qiē suì le hǎo chǎo cài. – *Помидоры нарезали мелкими кусочками, чтобы обжарить*).

(12) 请您闪开点, 我好过去。(Qǐng nín shǎnkāi diǎn, wǒ hǎo guòqù. – *Посторонитесь, пожалуйста, чтобы я мог пройти*).

В предложениях (11), (12) слово 好 используется в качестве синонима слову 以便 (yǐbiàn – *чтобы, для того, чтобы*). Особенность данного рода синтаксических структур заключается в том, что лексема 好 употребляется во второй части предложения, являясь индикатором цели. Точку зрения о том, что исследуемое слово может выступать в роли наречия-связки, разделяет и ученый Цянь Чжао, который пишет: «好» 相当于具有关联作用的副词», то есть «слово «好» равнозначно наречию, обладающему свойствами связки» [5, с. 45].

Лексема 好 также может употребляться в рамках шаблонных выражений, функционирующих в пространстве концепта «вежливость» в китайском языке. К примерам такого рода речевых клише можно отнести следующие фразы: 好久不见 (hǎojiǔ bùjiàn – *сколько лет, сколько зим, давно не виделись*), 好睡 (hǎo shuì – *спокойной ночи*) и т.д.

Очень часто как в письменной, так и в разговорной речи можно увидеть следующую структуру, включающую в себя прилагательное 好: «好 + глагол», при этом в данной речевой ситуации следует различать несколько возможных вариаций, которые мы рассмотрим ниже.

Первая вариация утверждает существование в китайском языке таких языковых единиц, как 好吃 (hǎochī *вкусный*), 好喝 (hǎohē *вкусный*), 好看 (hǎokàn *красивый*), 好听 (hǎotīng *мелодичный*) и т.д., которые следует рассматривать как одно слово, относящееся к категории прилагательных. Данной точки зрения придерживаются Люй Шусян, Цянь Чжао и Шэнь Хуэйжэнь. Так, Шэнь Хуэйжэнь называет данный тип сочетаний «好$_{[A]}$V», и утверждает следующее: «我们认为好$_{[A]}$V就是一个词» («Мы полагаем, что «好$_{[A]}$V» и есть одно слово») [6, с. 65]. Если мы проанализируем примеры, приведенные выше, то поймем, что сущность этих слов заключается в описании удовлетворенности субъекта речи (лексема 好), которая приобретается в результате совершения указанного действия (названный глагол). Например:

(13) 这种咖啡非常好喝。(Zhè zhǒng kāfēi fēicháng hǎohē. – *Этот сорт кофе невероятно вкусный*).

(14) 这首歌很好听。 (Zhè shǒu gē hěn hǎotīng. – *Эта песня очень мелодичная*).

В предложениях (13) и (14) структуре «好 + глагол» предшествует наречие степени, что позволяет нам утверждать, что в данной речевой ситуации мы имеем дело с качественным прилагательным.

Если проанализировать приведенные выше примеры, то станет ясно, что в рамках данной конструкции употребляются глаголы, выражающие действия, связанные с органами чувств. При этом структура «好 + глагол» не может рассматриваться как совокупность отдельных элементов, так как представляет собой неделимое в смысловом отношении образование. Например, во фразах 咖啡好喝 (kāfēi hǎohē – *кофе вкусный*) и 好喝的咖啡 (hǎohē de kāfēi – *вкусный кофе*) главным функциональным предназначением лексемы 好 является не описание глагола 喝 (hē – *пить*), а в совокупности с ним описание существительного 咖啡 (kāfēi – *кофе*).

Вторая вариация структуры «好 + глагол», когда слово 好 употребляется в значении 容易 (róngyì – *легко, легкий*). Например:

(15) 那条路好走吗？(Nà tiáo lù hǎo zǒu ma? – *Та дорога легко проходимая?*)

(16) 这种菜好做。(Zhè zhǒng cài hǎo zuò. – *Это блюдо легко готовится*).

В предложениях (15) и (16) лексему 好 без потери смысла можно заменить на слово 容易 (róngyì – *легко, легкий*). Кардинальным отличием данной вариации структуры «好 + глагол» от предыдущей является тот факт, что здесь слово 好 является непосредственной формой оценки действия и выполняет описательную функцию по отношению к глаголу. При этом сама структура «好 + глагол» представляет собой, пользуясь терминологией Шэня Хуэйжэня, «临时的词组», т.е. «временное словосочетание» [6, с. 65].

Третья вариации структуры «好 + глагол» предполагает функционирование исследуемой лексической единицы в роли модального глагола. Как отмечает Чжан Дин, модальный глагол 好 (hǎo) происходит от прилагательного 好 (hǎo) [7, с. 35]. С нашей точки зрения, в ряде языковых ситуаций в результате процесса грамматикализации лексема 好 (hǎo) эволюционирует в специфический модальный глагол, сохранивший в себе исходные черты прилагательного, что хорошо демонстрируется свойствами исследуемого слова в рамках анализа на соответствие критериям идентификации слова как модального глагола [8].

Чжан Дин также отмечает, что семантика модального глагола 好 восходит к значению 好 как прилагательного: «хороший», т.е. «удовлетворительный, подходящий, соответствующий». Модальный глагол 好 употребляется в значениях «可以» (kěyǐ – *мочь, можно*), «应该» (yīnggāi – *следует, необходимо*) и «容易» (róngyì – *легко, легкий*) [7, с. 35]. Например:

(17) 我好进来吗？(Wǒ hǎo jìnlái ma? – *Могу я войти?*)

(18) 时间不早，你好走了。(Shíjiān bù zǎo, nǐ hǎo zǒule. – *Уже поздно, тебе следует идти*).

Если рассматривать лексему 好 в рамках концептуальных парадигм категории модальности в китайском языке, возникает ряд противоречивых точек зрения на вопрос установления частеречной принадлежности исследуемого слова. Так, Люй Шусян предполагает, что если слово 好 транслирует значение «容易» (róngyì – *легко, легкий*), то оно относится к категории прилагательных, грамматические функции которых схожи с квазимодальными глаголами. Если же указанная лексема используется в значении «мочь, можно», то есть как синоним модальному глаголу «可以» (kěyǐ – *мочь, можно*), ее следует рассматривать как полноценный модальный глагол. Китайские лингвисты Ли Цзинся и Чжан Дин, в свою очередь, предполагают, что слово 好 может рассматриваться в качестве модального глагола и в том, и в другом случае, то есть значение «容易» (róngyì – *легко, легкий*) также характерно для 好 как модального глагола.

Таким образом, на наш взгляд, лексема 好 идентифицируется как модальный глагол во второй и третьей вариации структуры «好 + глагол», так как значение «容易» (róngyì – *легко, легкий*) транслирует модально-оценочное значение, входящее в поле категории модальности, а значения «可以» (kěyǐ – *мочь, можно*) и «应该» (yīnggāi – *следует, необходимо*) выражают модальные значения необходимости или разрешения. При этом модальный глагол 好 следует рассматривать в качестве нетипичной лексической единицы, которая в настоящий момент находится на этапе грамматикализации и еще не сформировалась в качестве полноценного модального глагола в системе категории модальности китайского языка, чьи свойства полностью удовлетворяли бы свойствам типичных модальных глаголов.

Библиографический список

1. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆，1999.
2. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979.
3. 朱冠明. 情态与汉语情态动词. 北京大学:山东外语教学. 2005; 第 2 期: 17 – 21.
4. 李晋霞. «好»的语法化与主观性. 世界汉语教学. 2005; 第 1 期: 44 – 49.
5. 钱召. «好V»和 «好好V»简析. 汉语广角汉语规范. 2010; 第 5 期: 45.
6. 申惠仁. 现代汉语四种 «好V»结构. 语文学刊. 2009; 第 5 期: 65 – 67.
7. 张定助动词 «好» 的语法化及相关词汇化现象. 语言教学与研究. 2009; 第 5 期: 31 – 38.
8. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.

References

1. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京:商务印书馆，1999.
2. 朱德熙. 语法讲义. 北京:商务印书馆, 1979.
3. 朱冠明. 情态与汉语情态动词. 北京大学:山东外语教学. 2005; 第 2 期: 17 – 21.
4. 李晋霞. «好»的语法化与主观性. 世界汉语教学. 2005; 第 1 期: 44 – 49.
5. 钱召. «好V»和 «好好V»简析. 汉语广角汉语规范. 2010; 第 5 期: 45.
6. 申惠仁. 现代汉语四种 «好V»结构. 语文学刊. 2009; 第 5 期: 65 – 67.
7. 张定助动词 «好» 的语法化及相关词汇化现象. 语言教学与研究. 2009; 第 5 期: 31 – 38.
8. Davletbaeva A.F. *Reprezentaciya kategorii modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.

Статья поступила в редакцию 24.03.21

УДК 811.11, 811.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-534-539

Zhuravleva I.N., *senior teacher, Foreign Languages Department, postgraduate, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: ira_english_2011@mail.ru*
Vlavatskaya M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vlavatskaya@list.ru*

STRUCTURAL MODEL OF CHESS TERMS IN ENGLISH. The article concerns the construction of a structural scheme of chess game terms in the English language and is aimed at identifying existing and productive ways and models of their formation. Terminological modeling allows to predict the development of terminological systems as a whole. The authors define a chess term as a word or phrase of the chess language, created and used to unambiguously express a concept, as well as to designate objects or phenomena related to the chess game. Its main feature is a strict correlation with a certain chess concept, action or phenomenon. Chess terminology is a set of lexical units that includes the structural and semantic relations of special concepts of the chess game. The article notes that the term system of the chess game is characterized by dynamism and therefore requires a deep linguistic analysis in various aspects, including structural ones. Thus, the main content of the study is the analysis of the formation of chess terms by the number of their components. The authors come to the conclusion that in English, in addition to one-word units, chess terminology has terminological phrases of varying degrees of complexity and connectedness. Considerable attention is paid to the identification of word-formation models of terminological units of chess, created in accordance with morphological, morphological-syntactic, syntactic ways of forming units. On the basis of the structural analysis, it has been established that, according to structural models, chess terminological units are divided into one-component, multicomponent, terminological phrases and phrasal combinations, where multicomponent units constitute a quantitative advantage. The research allows to consider the study of English terms of the chess game in the structural aspect as important and relevant.

Key words: **term, chess terms, structural model, structural types of chess terms, word-formation model.**

И.Н. Журавлева, *ст. преп., аспирант, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: ira_english_2011@mail.ru*
М.В. Влавацкая, *д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный технический университет г. Новосибирск, E-mail: vlavaczkaya@corp.nstu.ru*

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ШАХМАТНЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена построению структурной схемы терминов шахматной игры в английском языке и направлена на выявление существующих и продуктивных способов и моделей их образования. Как известно, терминологическое моделирование позволяет прогнозировать развитие терминосистем в целом. Авторы определяют шахматный термин как слово или словосочетание языка шахмат, созданное и используемое для однозначного выражения понятия, а также обозначения предметов или явлений, относящихся к шахматной игре; его главным признаком является строгая соотнесенность с определенным шахматным понятием, действием или явлением. Шахматная терминология – это совокупность лексических единиц, включающая структурно-семантические отношения специальных понятий шахматной игры. В статье отмечается, что терминосистема шахматной игры характеризуется динамичностью и поэтому требует глубокого лингвистического анализа в разных аспектах, в том числе и структурном. Так, основное содержание исследования составляет анализ образования шахматных терминов по числу составляющих их компонентов. Авторы приходят к выводу, что в английском языке помимо однословных единиц шахматная терминология располагает терминологическими словосочетаниями различной степени сложности и связанности. Значительное внимание в статье уделяется выявлению словообразовательных моделей терминов шахматной игры, созданных по морфологическому, морфолого-синтаксическому, синтаксическому способов образования. На основании проведенного структурного анализа установлено, что по структурным моделям шахматные терминологические единицы делятся на однокомпонентные, многокомпонентные, терминологические словосочетания и фразовые сочетания, где многокомпонентные единицы составляют количественное большинство. Все вышеизложенное позволяет считать изучение английских терминов шахматной игры в структурном аспекте важным и актуальным.

Ключевые слова: **термин, шахматные термины, структурная модель, структурные типы шахматных терминов, словообразовательная модель.**

Шахматы как высокоинтеллектуальная спортивная игра не теряет своей актуальности на протяжении многих веков и даже тысячелетий. Тем не менее интерес к ней с каждым годом только возрастает. Если рассматривать шахматную игру с лингвистической точки зрения, то особое внимание ученых привлекает терминологический аспект, включая системно-структурный, лексико-семантический, логико-понятийный, когнитивно-фреймовый и другие методы анализа.

В исследованиях по терминологии мы находим разные определения термина, тем не менее всех характеризует одно – связь с понятием. О.С. Ахманова называет термином «слово или словосочетание специального языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т.п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 472]. Соответственно, шахматным термином называется слово или словосочетание языка шахмат, созданное и используемое для однозначного выражения понятий, а также обозначения предметов или явлений, относящихся к шахматной игре.

Цель статьи – выявить структурные особенности, тем самым представить структурную схему английской шахматной терминологии.

Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

1) определить понятия лингвистической и структурной модели/схемы, структурного анализа и вторичной номинации;

2) выявить структурные особенности шахматных терминологических единиц в английском языке;

3) рассмотреть словообразовательные модели шахматных терминов в английском языке;

4) представить результаты и выводы проведенного исследования.

Теоретическая база исследования содержит труды отечественных и зарубежных языковедов в области:

– терминоведения – структурные и семантические характеристики терминологических единиц: К.Я. Авербух (2004, 2015), В.П. Даниленко (1971, 1977), Т.А. Кудинова (2006, 2011), В.М. Лейчик (2006, 2009), В.Д. Табанакова (2001, 2006), С.Д. Шелов (1984) и др.);

– теории номинации: Н.М. Карпухина, (2009), Т.А. Журавлева (1995), K. Valeontis, E. Mantzari (2006) и др.;

– моделирования языковой системы и создания структурной модели терминологии различных сфер: Ю.В. Поветкина, О.А. Алимурадов, Н.Н. Горбунова, Л.А. Киселева, Т.В. Лукоянова, Р.В. Денико и др.;

– шахматной терминологии непосредственно: Л.А. Авакова (2007), И.Н. Шарова (2016), L.M. Gurevich (2009, 2006).

Материалом исследования послужили английские термины шахматной игры, отобранные посредством сплошной выборки из текстовых [2, с. 52 – 56] и лексикографических источников [3; 4]. Общее количество терминов английского языка составило 583 единицы.

Методами исследования является моделирование, а также дефиниционный, системно-структурный и контекстный анализ.

Новизна исследования состоит в построении структурной модели шахматных терминов в английском языке.

Теоретическая значимость работы заключается в описании, расширении и дополнении имеющихся сведений о структуре шахматных терминов и терминологических словосочетаний, а также о способах их словообразования, что вносит определенный вклад в терминоведение английского языка. В основе данного исследования лежат работы О.А. Алимурадова, Н.Н. Горбуновой, С.В. Гриневой-Гриневича, А.В. Разуваева и других ученых-терминологов.

Практическая значимость заключается в систематизации и толковании терминов, функционирующих в шахматной коммуникации, а также в построении структурной типологии шахматных терминологических единиц как части профессионального словаря. Результаты исследования могут быть использованы в учебных курсах по терминоведению, терминографии, перевода и т.д.

Важным фактором в исследовании структурного аспекта терминологии шахматной игры является то, что шахматы, как и футбол, хоккей, регби, теннис, крикет и др., относятся к спортивным играм. Следовательно, термины, которые мы исследуем, не ограничиваются исключительно шахматной сферой: (*chess play* – ‘шахматная игра’, *mate* – ‘мат’, *check* – ‘шах’, *fianchettoing* – ‘фианкеттирование’ (процесс), *line-piece* – ‘линейная фигура’ (ладья, слон, ферзь), *chessboard* – ‘шахматная доска’ и т.д.), а распространяются на все виды спорта

и спортивные игры (*online-play* – 'игра онлайн', *rematch* – 'матч-реванш', *winner* – 'победитель', *Chief Referee* – 'главный судья' и т.д.).

1. Определение базовых понятий

Под терминологическим сочетанием «шахматная игра» понимается процесс настольной логической интеллектуальной игры двух соперников со специальными фигурами на клеточной доске. По общему мнению, шахматная игра обладает элементами искусства, науки и спорта.

Имея своей целью создать структурную модель шахматных терминов, сначала обратимся к Лингвистическому энциклопедическому словарю, в котором лингвистическая модель определяется как «искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощённом виде) поведение какого-либо другого ("настоящего") устройства (оригинала) в лингвистических целях» [5, с. 304]. Моделирование терминосистемы рассматривается как ее формирование путем рассмотрения ее структуры – компонентов терминологических единиц и словообразовательных моделей [6, с. 132 – 136].

Для построения структурной модели терминов шахматной игры необходимо провести структурный анализ [7, с. 42 – 45], который основывается на системном анализе, позволяющем исследователю логически понять систему или ее подсистему в действии, в данном случае – структурную подсистему вышеназванных терминов, выделяя отдельные элементы из состава терминов и их словообразовательные модели.

Образование терминов, как и образование слов, – это процесс вторичной номинации, которая выражается в производных по смыслу или морфологическому составу единицах. Терминологическая номинация представляет собой результат отражения практического и профессионального опыта людей в их сознании, другими словами, это процесс превращения фактов внеязыковой действительности в языковые значения [8; 9; 10].

Приступая к структурному анализу терминов шахматной игры, подчеркнем, что понимание сущности термина прежде всего связано с правильным восприятием его составных частей. Традиционно термины, в том числе и шахматные, делятся на простые – однокомпонентные (*game* – 'партия', *loss* – 'проигрыш', *prize* – 'приз', *mate* – 'мат' и т.д.) и сложные – многокомпонентные (*Fingerfehler* – 'дотрагивание до пешки/фигуры по ошибке, случайное касание), а также терминологические сочетания (*game analysis* – 'анализ партии', *chess set* – 'комплект шахматных фигур') и фразовые сочетания *(Candidate Master* – 'кандидат в мастера', *trajectory of a piece-move* – 'траектория перемещения фигуры', *chess by mail* – 'шахматы по переписке') и т.д.

Простые и сложные термины, терминологические словосочетания и фразовые термины в совокупности мы будем называть терминологическими единицами.

2. Структурная специфика шахматных терминологических единиц английского языка

Далее рассмотрим особенности структуры английской шахматной терминологии исследуемых 583 терминологических единиц (ТЕ). Так, термины шахматной игры делятся на **простые** (однокомпонентные) и **сложные** (многокомпонентные) единицы. Значительное преобладание сложных единиц над простыми является отличительной характеристикой рассматриваемой терминосистемы.

В состав первой группы **простых** однокомпонентных терминологических единиц входят **непроизводные** (т.е. корневые): (*risk* – 'риск', *game* – 'партия', *tabia* – 'табия', *fix* – 'игра, исход которой предрешён сговором', *loss* – 'проигрыш, поражение, урон', *prize* – 'приз') и **производные**, являющиеся однословными: (*adjudicator* – 'судья по присуждению незаконченных/отложенных партий, *arbiter* – 'арбитр', *Challenger* – 'претендент на звание чемпиона мира'). Другими словами, к простым терминологическим единицам относятся однокомпонентные производные термины, способами образования которых служит **аффиксация**: (*misplay* – 'сделать неверный ход / допустить оплошность', *rematch* – 'матч-реванш', *cheater* – 'шахматист, незаконно пользующийся подсказками' и т.д.), **переосмысление общелитературных слов** (*defense* – 'защита' (в названиях дебютов*), overage* – 'игрок-переросток' и т.д.), а также **заимствования из других терминологических областей** (*matador* – 'матадор' – 'опытный шахматист', *blocker* – 'блокер' – 'блокирующая фигура' и т.д.).

Сложные терминологические единицы представляют собой двух- и более компонентные термины, главным свойством которых является цельнооформленность и которые образованы: 1) способом **словосложения** (*pawnstorm* – 'продвижение связанных пешек', *chess-nuts* – 'шахматные «орешки»', *(footsoldier* – '«пехотинец» (пешка)', *checkmate*! – 'шах и мат!', *pushover* – 'безнадёжно слабый шахматист' и т.д.), а также сложную терминологическую единицу, соединенную *i* – гласной в термине *handicap* – 'фора', 2) посредством **переосмысления сложного общеупотребительного слова** (*windmill* – 'мельница', или 'типичная комбинация с последовательным чередованием шахов и вскрытых шахов, объявляемых атакующей стороной'), а также 3) при помощи **сложных слов, заимствованных их других терминологических областей** (*out-post* – 'аванпост', или 'клетка, которая по ходу игры уже не сможет попасть под бой пешки соперника' и т.д.).

В данную типологию, по мнению Л.Б. Ткачевой [11, с. 40], необходимо также включить **инициальные аббревиатуры**: (*CA – Chief Arbiter* – 'главный арбитр/судья', *CM – Candidate Master* – 'кандидат в мастера', *GM – Gross Master*– 'гроссмейстер в России' и т.д.), **краткие инициальные аббревиатуры** в письменном обозначении шахматных ходов: (*K – king* – 'король', *Q – queen* – 'ферзь', *R – rook* – 'ладья', *кN – knight* – 'конь', *B – bishop* – 'слон', *p – pawn* – 'пешка'), включая и акроним: (*FIDE – фр. Fédération Internationale des Échecs* – 'Международная шахматная федерация').

К сложным ТЕ (476) также относятся **терминологические сочетания** (321) или раздельно оформленные единицы, включающие в свой состав два и более компонента, и характеризующиеся свойством семантической целостности (*positional sacrifice* – 'позиционная жертва', *move number* – 'порядковый номер хода', *Dragon slayer* – 'шахматист, постоянно опровергающий Вариант дракона', *closed game* – 'закрытая партия' и т.д.).

Фразовыми сочетаниями (77) являются сложные единицы, которым свойственно использование союзов или предлогов [12]: (*king stripped of its cover* – 'король, лишённый прикрытия («голый король»)', *playing in a minor key* – 'игра «по чёрным клавишам» (чёрным полям)', *light on the right rule* – 'правило «белое поле справа»' и т.п.).

Среди многокомпонентных терминов сферы шахматной игры также присутствуют и **смешанные терминологические единицы**, например, комбинации сокращений (аббревиатур и слов), а также акронимов и слов (*IBM 's Man vs Machine – International Business Machines Man versus Machine* – 'противостояние компьютера и шахматиста, поединок человека с машиной' и *NIC codes – «New in chess»* – 'дебютные индексы журнала').

В исследуемом материале также выявлены **цепочные** образования, например, в эндшпильной позиции шахмат их несколько (*queen and pawn-versus-queen ending* – 'ферзь и пешка против ферзя', *king-and-pawn-versus-king ending* – 'король с пешкой против короля', *king-and-queen-versus-king-and-rook ending* – 'король и ферзь против короля и ладьи' и т.д.).

Количественный анализ существующих шахматных терминов (общий объем – 583 ТЕ) показал, что процент однокомпонентных единиц составляет 19%, многокомпонентных 81%, из них терминологических словосочетаний 68% и фразовых сочетаний 13% (см. диаграмму № 1).

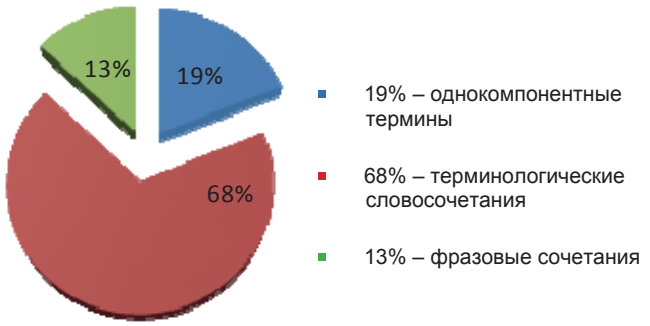


Диаграмма 1. Соотношение однокомпонентных и многокомпонентных шахматных терминологических единиц (%)

3. Систематизация терминов шахматной игры по количеству компонентов

Следующим этапом структурного анализа является выделение типов шахматных терминов по количеству компонентов в их составе. Так, в анализируемой терминологии шахмат кроме простых, или однокомпонентных цельнооформленных единиц, имеется большое количество сложных – многокомпонентных ТЕ, а именно:

– двухкомпонентные: (*color weakness* – 'слабость полей определённого цвета', *fifth player* – 'запасной игрок команды из четырёх игроков', 'запасной «четвёрки»', *knight's jump* – 'ход коня' (единица измерения расстояния на доске), *center files* – 'центральные вертикали/линии', *linked pawns* – 'взаимосвязанные пешки' и т.д.);

– трехкомпонентные: (*British Chess Magazine* – 'шахматный журнал', *FIDE General Assembly* – 'Генеральная Ассамблея ФИДЕ', *incorrectly placed board* – 'доска, расположенная не по правилам', *6/5 draw odds* – 'фора ничьей и времени', *A00-E99 opening structure* – 'индексы дебютов A00-E99', *play more rapidly* – 'взвинчивать темп игры' и т.д.);

– четырехкомпонентные: (*sacrifice many moves deep* – 'далеко рассчитанная жертва', *FIDE Permanent Rules Commission* – 'Постоянная комиссия по правилам ФИДЕ', *move of doubtful value* – 'сомнительный ход' и т.д.);

– пятикомпонентные: (*minor piece-versus-pawn ending* – 'лёгкая фигура против пешки', *International Grandmaster for Chess Compositions* – 'международный гроссмейстер по шахматной композиции', *bishop, knight, and rook mate* – 'мат слоном, конём и ладьёй', *king stripped of its cover* – 'король, лишённый прикрытия' («голый король»), *passed pawns must be pushed* – 'проходные пешки должны ходить' и т.д.*);*

– шестикомпонентные: *(middlegame with bishops of opposite color* – 'миттельшпиль с разноцветными слонами', *transition stage between middlegame and endgame* – 'стадия перехода из миттельшпиля в эндшпиль' и т.д.);

– семикомпонентные: *(demote from the playing team's line up* – 'перевести из основного состава команды в запас', *doomed to failure from the very start* '– обречённый на провал с самого начала' и т.д.);

– восьмикомпонентные: *(convincing challenge for the title of World Champion* – 'убедительная заявка на звание чемпиона мира' и т.д.);

– двенадцатикомпонентные**:** *(threat to advance a pawn to the last square of its file* – 'угроза превращения' и т.д.).

Так, по количеству компонентов в шахматные термины входит большой процент многокомпонентных единиц.

4. Термины-основы и терминологические сочетания слов

Одним из характерных признаков образования многокомпонентных терминологических единиц является, с одной стороны, расширение интенсионала путем распространения конкретизатором родового понятия – термина, составляющего основу и, соответственно, сужения экстенсионала до определенного видового понятия, с другой стороны [13].

Такие термины-основы служат для образования производных терминов, например, лексема *play* – 'игра' определяется как «the activity of taking part in a sport or a game, a plan or a small set of actions in a sport, play by the rules, someone who takes part in a game or sport» [14], которая представляет собой опорный компонент для создания ряда терминологических словосочетаний с учётом разных критериев, а именно: уточняющих специфику игры, планирование действий в спортивном мероприятии, игры по определенным правилам и непосредственного её участника и т.д., самыми распространенными из которых являются: *chessplay* – 'шахматная игра', *lightning play* – 'молниеносная игра' (в шахматы), *online play* – 'игра онлайн', *counterplay* – 'контригра', *middlegame play* – 'игра в миттельшпиле', *endgame play* – 'разыгрывание эндшпиля', *copycatting/ symmetrical play* – '«обезьянья игра»', *black-square play* – 'игра по чёрным полям', *play in a minor key* – 'игра «по чёрным клавишам» (чёрным полям)', *white-square play* – 'игра по белым полям' и т.д.

Менее частотным термином-основой выступает *rule(s),* означающая «an accepted principle or instruction that states the way things are or should be done, and tells you what you are allowed or are not allowed to do, to be the most important and controlling influence on someone» [15]. Данная единица является основой для следующих терминов: *touch-move rule* – 'правило «тронул – ходи»' или *light on the right rule* – 'правило «белое поле справа»' *rules for unrated games* – 'правила для партий, не идущих в зачёт рейтинга', *rules for pairing* – 'правила для игры в паре'.

Терминологические сочетания являются сложными многокомпонентными терминами, семантически целостными сочетаниями, в состав которых входит более двух элементов. Терминологические сочетания английских шахматных терминов представляют самый продуктивный способ формирования терминов этой сферы, составляя 68% от общего числа терминологических единиц. Данные сочетания, относящиеся к сложным многокомпонентным терминам, делятся на свободные и связанные [11, с. 40]. В **свободных терминологических сочетаниях** «возможна синонимическая замена одного или двух составляющих его элементов с сохранением семантической целостности всего сочетания» [16], например: *fake game = spurious game* – 'блеф', *(to) start a match = (to) start a tournament* – 'начать матч/турнир', *to win the game = win a victory over one's opponent* – 'выиграть партию, одержать победу над соперником', *castle kingside = castle short* – 'рокировать в короткую сторону'.

В **связных терминологических сочетаниях** при замене одного из составляющих элементов происходит нарушение семантической целостности всего сочетания, его лексико-семантических вариантов: *the award **«Oscar»*** – 'награда «Оскар»', *trajectory **of** a piece-move* – 'траектория перемещения фигуры', *draw **for** payment* – 'сделать ничью за деньги', *check **on** the off-chance* – 'шах на авось' (разг. проф.), *chess **by** mail* – 'шахматы по переписке' и т.д. Другими словами, связанное терминологическое сочетание слов характеризуется устойчивостью составляющих ее компонентов, т.е. «невозможностью замены составляющих ее элементов без нарушения семантической целостности всего сочетания» [16].

Фразовые сочетания соотносятся со связанными терминологическими сочетаниями и представлены в широком объеме терминологических единиц: (*sacrifice for space* – 'жертва с целью овладения пространством', *middlegame with bishops of opposite color* – 'миттельшпиль с разноцветными слонами', *check from a file* – 'шах по вертикали', *throw away a piece* – 'зевнуть фигуру', или '«Слепота» шахматная' (разг., проф., ред.)) и т.д.

В многокомпонентных шахматных терминах английского языка – терминологических и фразовых сочетаниях эксплицитно прослеживаются системные отношения и иерархия между их компонентами, что свидетельствует о передаче бóльшего объема информации по сравнению с однокомпонентными терминологическими единицами. Наличие в шахматной терминологии большего количества многокомпонентных терминов подтверждается многочисленными результатами анализа.

Структурные типы терминологических шахматных единиц можно представить в виде таблицы 1.

5. Словообразовательные модели шахматных терминов в английском языке

Основные способы образования шахматных терминов строятся на разных принципах: семантическом, морфологическом, морфолого-синтаксическом и синтаксическом. Семантический способ остается за пределами структурного анализа. Морфологический способ включает конверсию, аффиксацию (суффиксацию и префиксацию) и усечение. К морфолого-синтаксическому принципу отнесем эллипсис, словосложение (включая основосложение), аббревиацию. Синтаксический способ лежит в основе образования терминов-словосочетаний [17, с. 60 – 66].

Одним из самых продуктивных способов образования в современном английском языке является **аффиксация**, включающая префиксальный, суффиксальный и префиксально-суффиксальный способы терминообразования. Характерной чертой современных аффиксов является их терминологизация, т.е. их «строгая прагматическая закрепленность за определенной научно-технической сферой, где примерно половина всех аффиксальных новообразований относится к сфере науки» [18]. Далее представим термины, которые используются в шахматной игре и образованы:

а) по префиксальному способу (22 ТЕ)**:**

contre- + N: *contre-attacking* – 'контригра' (4 ТЕ);

mis- + N: *misplay* – 'сделать неверный ход/ допустить оплошность' (1 ТЕ);

re- + N: *rematch* – 'матч-реванш' (1 ТЕ);

dis-+N: *display* – 'сеанс одновременной игры' (1 ТЕ);

on- + N: *online-play*– 'игра онлайн' (8 ТЕ);

counter- + N: *counter-gambit* – 'контргамбит'*, counterplay* – 'контригра' (2 ТЕ);

over- + N: *overage (player)* – 'игрок-переросток' (1 ЛЕ);

co- + N: *co-captain* – 'второй капитан', *co-champions* – 'совместные чемпионы'(3 ЛЕ);

out- + N: *out-post* – 'форпост' (1 ЛЕ);

б) по суффиксальному способу (30 ТЕ), наиболее частотные суффиксы – **er (-ar), -ing, -ion** и **–ly:**

N + -er: *dragoneer* – 'поклонник Варианта дракона', *drawer* – 'вариант-«ничейщик»', *cheater* – 'шахматист, незаконно пользующийся подсказками (в том числе компьютерной программы), шулер, «читер»', *blocker* – 'блокирующая фигура, блокатор, блокёр' (10 ТЕ);

V + -ing: *forcing* – 'вынуждение', *blocking* – 'блокирование/блокировка фигуры', *castling* – 'рокировка', *copycatting* – '«обезьянья игра»', *contre-attacking* – 'контригра', *contre-punching* – 'нанесение контрудара' (6 ТЕ);

N + ion: *position* – 'позиция', *combination* – 'комбинация', *domination* – 'доминация', *notation* – 'нотация' (шахматная) (4 ТЕ);

Adv. + -ly: *vertically* – 'по вертикали, прямо по линии', *horizontally* – 'по горизонтали', *diagonally* – 'по диагонали' (3 ТЕ).

Другие терминологические единицы (6 ТЕ) образованы при помощи менее частотных суффиксах, например, таких как: **V + -er** (2 ТЕ), **N+ -y** (1 ТЕ), **-ment** (1 ТЕ), **N + ing** (2 ТЕ);

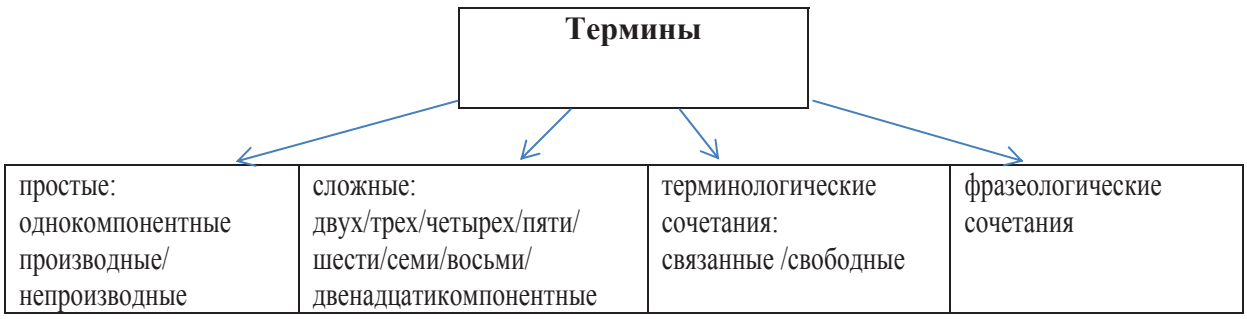
V + -er: *winner* – 'победитель', *trapper* – 'игрок, ставящий ловушку';

N + -y: *battery* – 'батарея';

V + -ment: *development* – 'развитие сил/фигур';

N + ing: *fianchettoing* – 'фианкеттирование (процесс)', *pawnling* – 'пешечка' (разг);

Таблица 1



в) по префиксально-суффиксальному способу терминообразования образовано 3 терминологические единицы шахматной сферы:

on- + V + ing: *onlooker* – 'наблюдающий за игрой'

trans- + N + ation: *transformation* – 'трансформация, превращение'

op- + N + ition: *opposition* – 'оппозиция'

Необходимо отметить, что при аффиксации по префиксально-суффиксальному способу образовано наименьшее количество терминологических единиц английских шахматных терминов (префиксы **on-, trans-, op –** и суффиксы – **ing, -ation, -ition).** Термины, образованные по аффиксальным моделям, составляют 63 единицы (из выборки в 373 ТЕ). Аффиксальный способ является самым продуктивным при создании терминов шахматной игры.

Конверсия, или образование слова, принадлежащего к одной части речи, от основы слова, принадлежащего к другой части речи без аффиксации или изменения формы слова, представлена в 7-ми случаях шахматного терминообразования:

N → V: *draw* – 'жеребьёвка, разжеребить', *sacrifice* – 'жертва, жертвовать/пожертвовать/принести в жертву', *maneuver* – 'манёвр, маневрировать', *mate* – 'мат, матовать, матовать короля, поставить/объявить мат', *check* – 'шах, шаховать, дать шах', *force* – 'материал, силы на доске, форсировать, вынуждать', *fix* – 'игра, исход которой предрешён сговором, сговориться с соперником о результате партии'.

Следующим способом терминообразования является **усечение,** представленное единичным термином: *(sac)* – *sacrifice* – 'жертва'.

Следовательно, морфологическим способом (включая конверсию и усечение) в представленных выше моделях образовано 63 ТЕ от общего отобранного объема 373 ТЕ сферы шахмат в английском языке.

Словосложение – следующая словообразовательная модель, широко реализуемая в шахматной терминологии, при которой объединяются в одну, две или более корневых морфем посредством дефиса или же без каких-либо соединительных элементов (83 ТЕ): (*line-piece* – 'линейная фигура' (ладья, слон, ферзь), *chess-nuts* – 'шахматные «орешки»', *half-move* – 'полуход' (ход белых или чёрных из пары белые – чёрные), *chessboard* – 'шахматная доска', *pawnstorm* – 'продвижение связанных пешек, пешечный штурм, штурмующие пешки', *windmill* – 'мельница') и т.д.

Сложные термины могут также быть осложнены суффиксацией, например: *chessplayer* – 'выдающийся игрок', *tailender* – 'замыкающий турнирную таблицу', *footsoldier* – '«пехотинец»' (пешка) и т.д.

В **морфолого-синтаксической модели** реализуется **осново-** и **словосложение**. При этом элементами модели морфолого-синтаксического терминообразования являются знаменательные части речи – существительные, глаголы, прилагательные, а также причастия, деепричастия и т.д. К таким моделям относятся:

A + B → A-B (16 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы, B – второе слово: основа или часть основы, осложненная аффиксами (суффиксами): *draw-hater* – 'ярый противник ничьих', *first-timer* – 'новичок турнира', *pawn-phalanx* – 'пешечная фаланга', *pawn-grabbing* – 'пешкоедство' и т.д.

A + B → AB (20 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы, B – второе слово: основа или часть основы: *checkmate* – 'мат', *castling* – 'рокировка', *endgame* – 'окончание, эндшпиль', *pawnstorm* – 'продвижение связанных пешек, пешечный штурм', *chessplay* – 'шахматная игра' и т.д.

A + (i) + B → A (i) B (1 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы, *i* – соединительный элемент, B – второе слово: основа или часть основы: *handicap* – 'фора'.

A + er + B + s → A (er)B(s) (1 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы, *er* – соединительный элемент – суффикс, B – второе слово: основа или часть основы, *s* – окончание: *chessercizes* – 'шахматные упражнения'.

A + -B + C → A-B C (7 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы, B – второе слово: основа или часть основы, C – третье слово): *pawn-phalanx attack* – 'атака пешечной фаланги', *long-range piece* – 'дальнобойная фигура', *short-range piece* – 'фигура с короткими ходами, фигура с ограниченным радиусом действия' (конь и король), *white-square play* – 'игра по белым полям', *black-square play* – 'игра по чёрным полям' и т.д.

A + and + B + plus + C + versus + D EF → A- and -B- plus- C- versus- DEF (10 ТЕ), где A – первое слово + and + B – второе слово + plus + C – третье слово + versus + D – четвертое слово + E – пятое слово + F – шестое слово: основа или часть основы: *king-and-bishop-plus-knight-versus-king basic mate* – 'король со слоном и конём против короля' (элементарный мат), *king-and-queen-versus-king basic mate* – 'король и ферзь против короля' (элементарный мат) и т.д.

Далее рассмотрим образование шахматных терминов в следующих менее частотных морфолого-синтаксических моделях:

A + and + B + versus + C + D → A and B – versus – C D (1 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы + and + B – второе слово + versus + C – третье слово + D – четвертое слово: основа или часть основы: *queen and pawn-versus-queen ending* – 'ферзь и пешка против ферзя' (эндшпиль).

A + and + B + versus + C + D → A -and -B – versus – C D (1 ТЕ), где A – первое слово: основа или часть основы + and + B – второе слово + versus + C – третье слово + D – четвертое слово: основа или часть основы *king-and-pawn-versus-king ending* – 'король с пешкой против короля'.

A + B + versus + C + D → A and B – versus – C D, где A – первое слово: основа или часть основы + B – второе слово + versus + C – третье слово+ D – четвертое слово: основа или часть основы (1 ТЕ): *minor piece-versus-pawn ending* – 'лёгкая фигура против пешки'.

Весьма распространенной словообразовательной моделью терминов в английском языке является **аббревиация –** сложение слов или основ слов с их одновременным сокращением. В шахматной сфере использование аббревиатур также имеет место быть. По количеству составляющих элементов в аббревиатурах шахматных терминов преобладают сложные многокомпонентные модели над однокомпонентными. Инициальные аббревиатуры основных шахматных терминов (6 ТЕ): *K – king* – 'король', *Q – queen* – 'ферзь', *R – rook* – 'ладья', *кN – knight* – 'конь', *B – bishop* – 'слон', *p – pawn* – 'пешка'. Среди наиболее частотных аббревиатур можно выделить следующие аббревиатуры (25 ТЕ): *CR – Chief Referee* – 'главный судья', *CU – Chief Umpire* – 'главный арбитр, *FIDE – Fédération Internationale des Échecs* – 'Международная шахматная федерация' и т.д.

Выделим структурные модели шахматных терминов, сформированные в результате аббревиации:

A + B → AB (6 ТЕ): *CA – Chief Arbiter* – 'главный арбитр', *CM – Candidate Master* – 'кандидат в мастера', *GM – Gross Master* – 'гроссмейстер в России' и т.д.

Достаточно частотными моделями образования терминов с аббревиатурами в английской шахматной терминологии являются следующие нестандартные схемы:

A + B + des + C + d → AB des C d (3 ТЕ): *FIDE championship – Fédération Internationale des Échecs championship* – 'чемпионат Международной шахматной федерации', *FIDE title – Fédération Internationale des Échecs* title – 'звание Международной шахматной федерации', *FIDE Rating-List – Fédération Internationale des Échecs Rating-List* – 'рейтинг-лист Международной шахматной федерации' и т.д.

A + B + des + C + D + E → AB des C D E (10 ТЕ): *FIDE General Assembly – Fédération Internationale des Échecs General Assembly* – 'Генеральная Ассамблея ФИДЕ', *FIDE Golden Book – Fédération Internationale des Échecs Golden Book* – 'Золотая книга ФИДЕ', *FIDE Qualification Committee – Fédération Internationale des Échecs* – 'Квалификационная комиссия ФИДЕ' и т.д.

A + B + des + C + d + e → AB des C d e (2 ТЕ): *FIDE qualifying event – Fédération Internationale des Échecs qualifying event* – 'квалификационное соревнование ФИДЕ', *FIDE title tournament – Fédération Internationale des Échecs title* tournament – 'турнир для получения звания ФИДЕ'.

A + B + des + C + D + of + E → AB des C D of E (1 ТЕ): *FIDE Laws of Chess – Fédération Internationale des Échecs Laws of Chess* – 'Правила игры в шахматы ФИДЕ'.

A + B + des + C + D + E + F→ AB des C D E F (2 ЛЕ): *FIDE Permanent Rules Commission – Fédération Internationale des Échecs Permanent Rules Commission* – 'Постоянная комиссия по правилам ФИДЕ', *FIDE World Chess Champion – Fédération Internationale des Échecs World Chess Champion* – 'Чемпион мира по версии ФИДЕ'.

A + B + des + C + D + for + E + F→ AB des C D for E F (1 ЛЕ): *FIDE Master for Chess Compositions – Fédération Internationale des Échecs Master for Chess Compositions* – 'мастер ФИДЕ по шахматной композиции'.

Количественный подсчет показал, что общее количество терминов-аббревиатур анализируемых терминов составляет 31 единицу, основословосложение распространяется на 58 единиц. **По морфолого-синтаксическому** способу: основосложение, словосложение и аббревиации в указанных выше моделях насчитывается 89 ТЕ от общего объема 373 единиц сферы шахмат в английском языке.

Синтаксический способ терминообразования в целом считается наиболее продуктивным средством, включая преобразования свободных словосочетаний в сложные «эквиваленты слов» [19, с. 135].

В результате структурного анализа шахматной терминологии было выявлено преобладание многокомпонентных терминов над однокомпонентными. Главной их особенностью является то, что устойчивые термины-словосочетания обладают цельностью номинации, и их элементы связаны синтагматическими отношениями.

Синтаксическим способом образовано абсолютное большинство англоязычных шахматных терминов – 221 из 373 терминологических единиц. Рассмотрим основные синтаксические модели образования шахматных терминов.

Двухкомпонентные шахматные термины являются атрибутивными словосочетаниями, состоящими из двух компонентов – основного синтаксического, выраженного именем существительным в именительном падеже, и определяющего его элемента. Двухкомпонентные термины (140 ТЕ) образованы по следующим моделям:

N + N (46 ТЕ) – атрибутивные словосочетания с именем существительным в функции препозитивного определения: *game analysis* – 'анализ партии', *chess set* – 'комплект шахматных фигур', *middlegame* advantage – 'преимущество в миттельшпиле', *endgame advantage* – 'преимущество в эндшпиле', *color rule* – 'правило цвета' (на поле какого цвета ставить короля в начальной позиции) и т.д.

В двухкомпонентной синтаксической модели образования шахматных терминов один элемент словосочетания считается ядерным – он указывает на тематическую группу, куда входит обозначаемое понятие, а другой элемент – атрибутивным – он привносит первому элементу отличительный видовой признак. При этом основной элемент термина занимает правое положение в словосочетании,

а новый элемент с большим количеством компонентов образуется путем прибавления к нему новых слов, обозначающих видовые признаки в левой препозиции.

Другой синтаксической моделью образования терминологических словосочетаний шахматной игры является схема, в которой функцию препозитивного определения выполняет имя прилагательное:

Adj + N (67 ТЕ): *rapid chess* – 'быстрые шахматы', *new move* – 'новый ход', *positional sacrifice* – 'позиционная жертва', *double check* – 'двойной шах', *defensible position* – 'защитимая/обороноспособная позиция', *flank pawns* – 'фланговые/крайние пешки' и т.д.

Ving + N (11 ТЕ): Ving практически идентичен прилагательному, так как утратил временной компонент семантики и приобрел семантический компонент квалитативности [17, с. 60 – 66]: *checking man* – 'фигура, объявляющая шах', *hanging pawns* – 'висячие пешки', *waiting move* – 'выжидательный ход', *stalemating combination* – 'патовая комбинация' и т.д.

Ved + N (14 ТЕ): Ved практически идентичен прилагательному [17]: *checked player* – 'шахматист под шахом', *lost match* – 'проигранный матч', *unseen mate* – 'незамеченный мат', *advanced player* – 'шахматист с опытом', *closed game* – 'закрытая партия'.

Adj + Ving (2 ТЕ): *incorrect opening* – 'неправильное начало', *tactical thinking* – 'тактическое мышление'

Трехкомпонентные терминологические словосочетания формируются на основе двухкомпонентных словосочетаний – они обладают тесными структурно-семантическими отношениями [19, с. 140 – 141]: *First World Champion* < *World Champion* – 'первый чемпион мира < чемпион мира'. Таким образом, английской шахматной терминологии свойственно образование трехкомпонентных терминологических словосочетаний из однокомпонентных в виде фразеологического выражения: *sacrifice for space* – 'жертва с целью овладения пространством' < *sacrifice* – 'жертва', *theory of a variation* – 'теория варианта' < *theory* – 'теория', *check from a file/check from a rank* – 'шах по вертикали'/'горизонтальный шах' < *check* – 'шах' и т.д.

Трехкомпонентные термины (37 ТЕ) манифестируются следующими менее частотными моделями:

N + N + N (8 ТЕ): *queen triangular maneuver* – 'манёвр ферзём по треугольнику', *6/5 draw odds* – 'фора ничьей и времени', *A00-E99 opening structure* – 'индексы дебютов A00-E99' и т.д.

N + of + N (9 ТЕ*): ending of an opening* – 'позиция по выходу из дебюта', *color of a square* – 'цветность поля', *theory of a variation* – 'теория варианта', *postponement of a move* – 'оттяжка с ходом' и т.д.

Adj. + N + N (5 ТЕ): *British Chess Magazine* – 'шахматный журнал', *International Woman Grandmaster* – 'международный гроссмейстер среди женщин', *first World Champion* – 'первый чемпион мира' и т.д.

К наименее частотным моделям можно отнести и следующие трехкомпонентные термины:

N + for + N (4 ТЕ): *sacrifice for a draw* – 'жертва за достижение ничьей', *draw for payment* – 'сделать ничью за деньги', *king for a day* – 'калиф на час' и т.д.

N + by + N (6 ТЕ): *win by time forfeit* – 'победа ввиду просрочки времени соперником', *win by zugzwang* – 'выигрыш благодаря цугцвангу у соперника' и т.д.

N + with + Adj. (2 ТЕ): *loss with Black* – 'поражение чёрными', *loss with White* – 'поражение белыми'.

N + from + N (2 ТЕ): *check from a file* – 'шах по вертикали', *check from a rank* – 'горизонтальный шах'.

N + without + N (1 ТЕ): *game without a board* – 'партия вслепую'

Так, наименее частотные модели с менее чем четырьмя терминологическими единицами: **N + with + Adj.** (2 ТЕ), **N + from + N** (2 ЛЕ), **N + without + N** (1 ЛЕ).

Синтаксическим способом также образованы четырех-, пяти-, шести-, семи-, восьми- и двенадцатикомпонентные термины по моделям:

N + of + Adj + N. (4 ТЕ): *move of doubtful value* – 'сомнительный ход', *move of the outmost cunning* – 'весьма тонкий и хитроумный ход', *bishops of opposite color* – 'разноцветные слоны', *bishops of the same color* – 'одноцветные слоны'.

N + of + Num. + N. (2 ТЕ): *abolishment of the 30-move rule* 'отмена правила 30 ходов', *advantage of the two bishops* – 'преимущество двух слонов'.

N + in + Adj. +N (2 ТЕ): *playing in a major key* 'игра по белым полям', *playing in a minor key* – 'игра по чёрным полям'.

N + Num. + N + Adv. (1 ТЕ): *sacrifice many moves deep* – 'далеко рассчитанная жертва'.

N + from + Adj + N. (1 ТЕ): *check from a short distance* – 'короткий шах'.

N + by + N + N (1 ТЕ): *win by time forfeit* – 'победа ввиду просрочки времени соперником'.

Adj + N + for + Ving (1 ТЕ): *International Grandmaster for Solving* – 'международный гроссмейстер по решению шахматных композиций'.

N + N + and + N (1 ТЕ): *men pawns and pieces* – 'пешки и фигуры'.

N + in + Adj. + N (2 ТЕ): *playing in a major key* – 'игра по белым полям', *playing in a minor key* – 'игра по чёрным полям'.

Очевидно, что многокомпонентные структурные модели являются в наименьшей степени частотными: пятикомпонентные – 7 (ТЕ), шестикомпонентные – 5 (ТЕ), семикомпонентные – 4 (ТЕ), восьмикомпонентные – 2 (ТЕ), девенадцатикомпонентные – 1 (ТЕ). Тем не менее в сложных структурах – таких как *king-and-queen-versus-king-and-rook ending* – 'король и ферзь против короля и ладьи' не наблюдается тенденции к сокращению их формы.

Таким образом, синтаксическим способом многокомпонентных терминов в представленных выше моделях образовано 221 (ТЕ) от общего отобранного объема 373 терминологических единиц сферы шахмат в английском языке.

6. Выводы и результаты

По результатам структурного анализа английских шахматных терминов выделяем следующий ряд по частотности употребления моделей образования терминов: синтаксический способ терминообразования > морфолого-синтаксический (словосложение > аббревиация) > морфологический (суффиксация > префиксация > конверсия > префиксально-суффиксальный > усечение).

Количество терминов, образованных синтаксическим способом, почти вдвое превышает количество терминологических единиц, образованных при помощи других моделей, что является структурной особенностью шахматной терминосистемы.

В диаграмме № 2 отражено соотношение терминологических единиц по основным словообразовательным моделям сферы шахмат, созданных по морфологическому (63 ЛЕ), морфолого-синтаксическому (89 ТЕ) и синтаксическому способам (221 ТЕ) терминообразования.

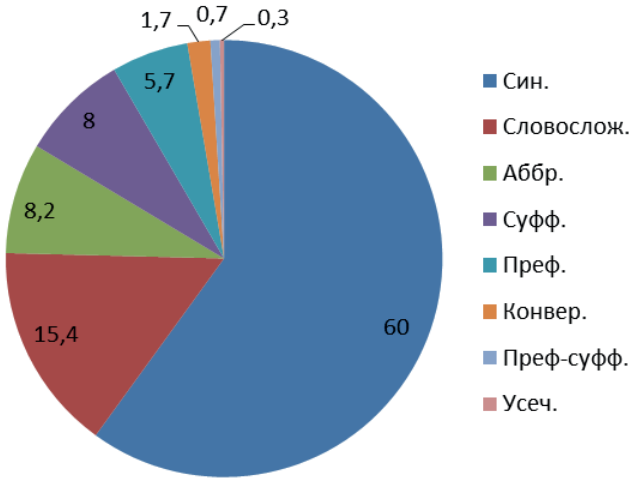


Диаграмма 2. Соотношение морфологического, морфолого-синтаксического, синтаксического способов образования шахматных терминов

Всего рассмотрено – 373 ТЕ.
Образовано по морфологическому способу – 63 ТЕ:
суффиксация (30 ТЕ) = 8%;
префиксация (22 ТЕ) = 5,7%;
конверсия (7 ТЕ) = 1,7%.
Образовано по префиксально-суффиксальному способу – 3 ТЕ = 0,7%
усечение (1 ТЕ) = 0,3%.
Образовано по морфолого-синтаксическому способу – 89 ТЕ:
словосложение (58 ТЕ) = 15,4%;
аббревиация (31 ТЕ) = 8,2%.
Образовано по синтаксическому способу – 221 ТЕ = 60%.

В заключение необходимо отметить, что «шахматная игра» – это процесс настольной логической интеллектуальной игры двух соперников на клеточной доске. Терминологическая номинация представляет собой процесс превращения фактов внеязыковой действительности в языковые значения.

Лингвистическая модель представляет собой схематическую систему, воспроизводящую, имитирующую своим поведением устройства в целях изучения языка. Моделирование терминосистемы рассматривается как ее формирование путем рассмотрения структуры – компонентов терминологических единиц и словообразовательных моделей.

Использование структурного анализа позволило нам создать структурную модель шахматной терминологии, выделяя отдельные элементы из состава терминов, а также словообразовательные модели.

Как показало исследование, структурные модели шахматных терминов делятся на однокомпонентные и многокомпонентные, включающие сложные слова, а также терминологические словосочетания и фразовые сочетания, при этом многокомпонентные термины составляют большинство имеющихся единиц.

Словообразовательные модели терминов шахматной игры основываются на морфологическом принципе (конверсия, суффиксация и префиксация, усечение), морфолого-синтаксическом (слово- и основосложение), синтаксическом (терминологические и фразовые сочетания) и некоторых других способах образования (аббревиация и др.). По результатам проведенного анализа наиболее продуктивным является синтаксический способ, лежащий в основе образования 221 терминологических единиц.

Посредством синтаксического способа терминообразования выделяются двух-, трёх-, четырёх- и более компонентные модели.

Тщательное изучение терминологии отдельных областей знаний, в том числе и шахматных терминов, представляется значимым и важным для развития не только теоретического и практического терминоведения, но и лингвистической науки в целом. Как известно, образование новых терминологических единиц в любой сфере – это активный перманентный процесс, требующий качественного структурного анализа.

Перспективу данного исследования мы видим в более глубоком и всестороннем лингвистическом анализе английских шахматных терминов, включая логико-понятийную, лексико-семантическую и некоторые другие модели шахматных терминов в английском языке.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: Советская энциклопедия, 1966.
2. Авакова Л.А. Особенности функционирования шахматных терминов в специализированном контексте. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2007; № 2: 52 – 56.
3. Gurevich L.M. *ANGLO-RUSSIAN CHESS GLOSSARY II.* Providence, Rhode Island – Plymouth, Massachusetts (USA) Competition, 2009.
4. Gurevich L.M. *ENGLISH-RUSSIAN CHESS GLOSSARY I. Game* Providence, Rhode Island (USA), 2006.
5. Булыгина Т.В., Крылов С.А. *Модель*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
6. Поветкина Ю.В. Моделирование как метод лингвистического исследования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов. Грамота, 2012; № 6: 132 – 136.
7. Лантюхова Н.Н., Загоровская О.В., Литвинова Т.А. Термин: определение понятия и его сущностные признаки. *Вестник.* Воронеж, 2013; № 1: 42 – 45.
8. Карпухина Н.М. Профессионально терминированные наименования как одно из средств номинации в сфере профессиональной коммуникации экономистов. *Вестник РЭА.* 2009; № 6: 112 – 116.
9. Журавлева Т.А. *Особенности терминологической номинации:* монография. Донецк, 1998.
10. Valeontis K., Mantzari E. The Linguistic Dimension of Terminology: Principles and Methods of Term Formation. *1st Athens International Conference on Translation and Interpretation Translation: Between Art and Social Science,* 2006: 1 – 20.
11. Ткачева Л.Б. *Основные закономерности английской терминологии.* Томск, 1987.
12. Ткачева Л.Б. *Актуальные проблемы терминологии в социолингвистическом освещении*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1986.
13. Алимурадов О.Г., Горбунова Н.Н. Основные синтаксические словообразовательные модели, реализуемые в англоязычной терминологии менеджмента. *Известия высших учебных заведений.* Серия: гуманитарные науки. 2014; Т. 5, № 2: 95 – 101.
14. *Play* | *meaning in the Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/play
15. *Rule* | *meaning in the Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rule
16. Разуваев А.В. *Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2013.
17. Горбунова Н.Н. Основные морфологические и морфолого-синтаксические словообразовательные модели, реализуемые в англоязычной терминологии менеджмента. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014, № 2-1 (32): 60 – 66.
18. Тобултох Л.Г. *Денотативные пространства новых производных единиц: на материале субстантивной лексики, появившейся в период с 80-х годов XX столетия в английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
19. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
2. Avakova L.A. Osobennosti funkcionirovaniya shahmatnyh terminov v specializirovannom kontekste. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2007; № 2: 52 – 56.
3. Gurevich L.M. *ANGLO-RUSSIAN CHESS GLOSSARY II.* Providence, Rhode Island – Plymouth, Massachusetts (USA) Competition, 2009.
4. Gurevich L.M. *ENGLISH-RUSSIAN CHESS GLOSSARY I. Game* Providence, Rhode Island (USA), 2006.
5. Bulygina T.V., Krylov S.A. *Model'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
6. Povetkina Yu.V. Modelirovanie kak metod lingvisticheskogo issledovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov. Gramota, 2012; № 6: 132 – 136.
7. Lantyuhova N.N., Zagorovskaya O.V., Litvinova T.A. Termin: opredelenie ponyatiya i ego suschnostnye priznaki. *Vestnik.* Voronezh, 2013; № 1: 42 – 45.
8. Karpuhina N.M. Professional'no terminirovannye naimenovaniya kak odno iz sredstv nominacii v sfere professional'noj kommunikacii `ekonomistov. *Vestnik R`EA.* 2009; № 6: 112 – 116.
9. Zhuravleva T.A. *Osobennosti terminologicheskoj nominacii:* monografiya. Doneck, 1998.
10. Valeontis K., Mantzari E. The Linguistic Dimension of Terminology: Principles and Methods of Term Formation. *1st Athens International Conference on Translation and Interpretation Translation: Between Art and Social Science,* 2006: 1 – 20.
11. Tkacheva L.B. *Osnovnye zakonomernosti anglijskoj terminologii.* Tomsk, 1987.
12. Tkacheva L.B. *Aktual'nye problemy terminologii v sociolingvisticheskom osveschenii.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1986.
13. Alimuradov O.G., Gorbunova N.N. Osnovnye sintaksicheskie slovoobrazovatel'nye modeli, realizuemye v angloyazychnoj terminologii menedzhmenta. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij.* Seriya: gumanitarnye nauki. 2014; T. 5, № 2: 95 – 101.
14. *Play* | *meaning in the Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/play
15. *Rule* | *meaning in the Cambridge English Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rule
16. Razuvaev A.V. *Sovremennyj anglijskij pod`yazyk nanotehnologij: strukturno-semanticheskaya, kognitivno-frejmovaya i leksikograficheskaya modeli.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2013.
17. Gorbunova N.N. Osnovnye morfologicheskie i morfologo-sintaksicheskie slovoobrazovatel'nye modeli, realizuemye v angloyazychnoj terminologii menedzhmenta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014, № 2-1 (32): 60 – 66.
18. Tobultok L.G. *Denotativnye prostranstva novyh proizvodnyh edinic: na materiale substantivnoj leksiki, poyavivshejsya v period s 80-h godov XX stoletiya v anglijskom yazyke.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
19. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-539-542

Zhurkova M.S., *teacher, Department of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: krasina87@inbox.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*
Chalyh N.A.*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*

THE ROLE OF THE COMPONENT "FRIEND" IN FORMING SEMANTIC AND CULTURAL LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS. The role of the component "friend" to form semantic and cultural linguistic features of English phraseological units is being considered. With the help of the data of the English-Russian phraseological dictionary edited by Alexander Vladimirovich Kunin and Internet resources, the authors detect 52 phraseological units, in the structure of which the component "friend" is presented. To identify the features of semantics formation of phraseological units with this component, the most productive phraseo-formative semes are being elicited from the definitions of the lexeme "friend" recorded in various English dictionaries. The article provides a classification of phraseological units in accordance with the semes identified as well as the specification of those of them which are most active in formation of phraseological meaning. The seme 'helpful (supportive)' reveals the highest level of phraseo-formative ability, while the seme 'helpful to everyone' reveals the lowest one. The authors remark on cultural linguistic potential of the studied language units.

Key words: **phraseology, semantics, phraseological units with component "friend", cultural linguistics.**

***М.С. Журкова**, преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: krasina87@inbox.ru*
***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*
***Н.А. Чалых**, канд. филол. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*

РОЛЬ КОМПОНЕНТА «FRIEND» В ФОРМИРОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается роль компонента «friend» в формировании семантических и лингвокультурологических особенностей фразеологизмов английского языка. Опираясь на данные англо-русского фразеологического словаря под редакцией А.В. Кунина и интернет-реурсов, авторы выделили 52 фразеологические единицы, в структуре которых встречается компонент «friend». Для выявления особенностей формирования семантики фразеологических единиц с компонентом «friend» в статье описываются наиболее продуктивные фразообразующие семы из семи значений лексемы friend, зафиксированных в словарях английского языка. В статье приводится классификация фразеологических единиц по выявленным семам и определяются из них те, которые наиболее активны в формировании фразеологического значения. Наиболее высокой фразообразовательной активностью обладает сема ‘helpful (supportive)’, наименьшей – сема ‘helpful to everyone’. Авторы отмечают лингвокультурологический потенциал исследуемых единиц языка.

Ключевые слова: **фразеологизм, семантика, фразеологизмы с компонентом «friend», лингвокультурология.**

Фразообразовательный потенциал лексической единицы *друг* и семантика фразеологизмов с данным компонентом, равно как и их лингвокультурологический статус, являются актуальным объектом лингвистических исследований, о чем свидетельствуют работы таких исследователей, как Е.Р. Ратушная [1], О.М. Лунцова [2], 2Ван Цзянь [3], В.П. Мирзаян [4] и других.

Особенности формирования фразеологического значения, безусловно, представляют собой достаточно разработанную область филологического знания. Отметим исследования Л.М. Зайнуллиной [5], А.В. Кунина [6], М.В. Савельевой [7], Е.А. Хомутниковой [7], Ю.С. Боровых [7], М.С. Журковой [8].

Новизна нашего исследования связана с необходимостью детального анализа формирования фразеологического значения фразеологизмов с компонентом «friend» в английском языке. Поскольку механизм формирования семантической структуры фразеологической единицы предполагает частичную утрату лексического значения слова для образования целостного фразеологического значения, мы рассмотрели компонент «friend» и попытались проследить, какие из сем наиболее активно участвуют в формировании фразеологизмов с данным компонентом, а какие – деактуализировались.

Рассмотрим значение лексемы «friend» для выявления дифференциальных сем. Толковые словари английского языка приводят следующие значения данной лексемы: 1) someone who you know and like very much and enjoy spending time with; 2) someone who supports an organization such as a theatre, art gallery, charity etc. by giving money or help; 3) someone who has the same beliefs, wants to achieve the same things etc. as you, and will support you; 4) someone who has created a link with you on a social networking site on the Internet, by visiting your webpage and clicking on it; 5) someone who you know well and like, but who is not related to you; 6) a person you like who likes you; 7) a helpful kind of person (from Old English) [9 – 12].

Слово «friend» является полисемантичным. В составе фразеологизма оно частично утрачивает словарные значения, актуализируя лишь некоторые семы. Для каждого приведенного нами значения слова “friend” мы определили дифференциальную сему, участвующую в формировании фразеологического значения: 1) «have information»; 2) «approve and enjoy»; 3) «be together»;4) «ready to share or help»; 5) «bearing sameness»; 6) «helpful (supportive)»; 7) «confirmed internet acquaintance»; 8) «have information»; 9) «approve, not a relative»; 10) «mutual approval»; 11) «helpful to everyone».

Как показывает материал, большая часть значений слова «friend» имеет сему «желание поделиться и оказать помощь» («ready to share or help»). Среди выявленных сем мы также видим те, которые указывают на двусторонний характер реализуемых отношений («mutual approval»), осведомленность о качествах второго субъекта отношений («have information»), одобрение этих качеств («approve and enjoy», «approve, not a relative», «mutual approval»), общность каких-либо качеств («bearing sameness»), заинтересованность и желание разделить с ним время и совместно направлять усилия на достижение общих целей («helpful (supportive)», «be together», «confirmed internet acquaintance»).

Используя данные фразеологического словаря А.В. Кунина [13] и интернет-ресурсов [14; 15], мы выделили 52 фразеологические единицы, в структуре которых встречается компонент «friend», попытались сгруппировать их по выявленным семам и определить среди них те, которые наиболее активны в формировании фразеологического значения.

Сема ‘have information’ актуализируются в 8 ФЕ: before you choose a friend, eat a bushel of salt with him; be slow in choosing a friend, slower in changing him; false friends are worse than bitter (open) enemies; treat a friend as if he might become a foe; a friend’s frown is better than a foe’s smile; only your real friends tell you when your face is dirty; he is a friend who shows us our faults; he is a good friend that speaks well of us behind our backs.

В первом и во втором случаях указывается важность получения информации о человеке, которого собираешься выбрать в друзья. Эта информация может быть получена посредством переживания жизненных невзгод. Вторая ФЕ содержит сведения о необходимости медленного и обстоятельного подхода к получению информации для того, чтобы человек имел возможность ее оценить и обдумать. В третьей и четвертой ФЕ мы выделили сему ‘have information’, которая выражена имплицитно в основном смысле фразеологизма, состоящем в том, что друзья в случае раздора становятся худшими врагами, потому что знают о нас многое и владеют информацией о наших слабых сторонах. В случае последних четырех ФЕ обозначенная сема ‘have information’ вновь апеллирует к основному смыслу ФЕ: друг, имеющий информацию об истинном положении друга, никогда не скроет ее, какую бы боль она ни причинила.

Сема ‘approve and enjoy’ является наиболее общей и встречается в таких распространенных и известных ФЕ, как a bosom friend; make friends (with smb.); old friends and old wine are best; fast friends; man’s best friend; old friends; a smile a day brings a friend your way. Всего с данной семантикой мы выделили 7 ФЕ. Интересным показалось нам то, что некоторые фразеологизмы с указанной семой в английском языке употребляются с негативной коннотацией, в таком случае они указывают на ложные дружеские отношения, когда человек лишь временно притворяется другом в тех ситуациях, когда ему это удобно, но не является другом. Использование сем ‘approve’, ‘enjoy’ при формировании значений ФЕ с отрицательной коннотацией свойственно для 5 выделенных нами ФЕ: a fair-weather friend; when good cheer is lacking our friends will be packing; all are not friends that speak us fair; he that has a full purse never wanted a friend; success has many friends.

Сема ‘be together’ участвует в формировании значения трех фразеологизмов: friends are thieves of time, the best of friends must part; friends may meet but mountains never greet.

Сема ‘ready to share or help’ актуализируется в значении шести ФЕ: between friends all is common; when a friend asks, there is no tomorrow; friend at (in) court; a friend in court is better than penny in purse; have friends in high places; to have some friends both in heaven and hell.

В первых двух фразеологизмах вербализируется смысл, связанный с тем, что друзья охотно делятся друг с другом и не жалеют друг для друга ничего. Последующие четыре ФЕ указывают на пользу обладания связями, особенно на высоких постах. При этом особо ценится гарантированная дружескими отношениями готовность человека более высокого положения поделиться своим влиянием с друзьями более низкого положения. В данном случае мы также выявили использование исследуемой семы в формировании значения ФЕ с отрицательной коннотацией (3 единицы), в результате чего она приобретает обратный первоначальному смысл: even reckoning makes long friends; a hedge between keeps friendships green; short debts (accounts) make long friends. В значениях данных ФЕ прослеживается обратная идея: друг другом, но имущество у каждого свое; чем меньше человек пользуется готовностью друга оказать помощь (дать в долг, например), тем крепче будет дружба.

Следующая сема ‘bearing sameness‘ указывает на схожесть у друзей занятий, целей, убеждений. Данную сему мы выявили в составе 7 ФЕ: my honourable friend; my learned friend; school friends; childhood friends; the best mirror is an old friend; the eye of friend is a good mirror; any friend of someone (‘s) is a friend of mine. Первая ФЕ является формой для обращения одного из членов парламента к другому или упоминания о нем во время выступления, вторая ФЕ – форма упоминания в речи адвоката своего коллеги. Таким образом, схожесть наблюдается в виде деятельности говорящих. Интересным показалось нам то, что при подобном вежливом обращении статус людей, занятых в одной и той же сфере, приравнивается к дружескому. В значениях следующих двух ФЕ актуализируются дружеские отношения, построенные на общности занятий или определенном жизненном периоде (школа, детство). В последних двух фразеологизмах мы видим повторяющийся сравнительный оборот друг – зеркало, что, несомненно, отражает схожесть личностных черт и интересов двух людей, находящихся в дружеских отношениях. В значении последнего фразеологизма отражается схожесть круга общения людей, вытекающая в первую очередь из схожести их внутренних миров.

Сема ‘helpful (supportive)’ встречается в 9 ФЕ: a friend in need; a friend in need is a friend indeed; faithful friend is better than gold; loyal friend; a fair-weather friend; when fortune frowns, friends are few; a friend is never known till needed; prosperity makes friends, and adversity tries them. В значениях представленных выше ФЕ постулируется идея о том, что истинный друг всегда поможет в беде. Она явно прослеживается в четырех первых фразеологизмах. В значениях последующих пяти ФЕ мы видим мысль о проверке дружбы на истинность жизненными обстоятельствами, поскольку верный друг в беде никогда не покинет, в противоположность тому, кто другом лишь притворялся.

Сема ‘mutual approval’ была определена нами в значениях пяти ФЕ: the only way to have a friend is to be one; true friend; real friend; better lose jest than a friend; a joke never gains an enemy but often loses a friend. Данная сема указывает в первую очередь на двусторонний характер дружеских отношений, что явно проявилось в первом из представленных фразеологизмов. В случае второй и третьей ФЕ выделяется тот факт, что дружеские отношения носят истинный, не вызывающий сомнения характер. В значениях двух последних фразеологизмов выражается идея ценности дружбы и дается совет не наносить вреда дружеским отношениям неосторожным словом или шуткой. Дружба является ценностью вследствие того, что взаимное понимание и одобрение – явление крайне редко встречающееся, и уж если удалось найти подобного человека, то отношения с ним нужно беречь. В данной группе мы также выделили две ФЕ с отрицательной коннотацией, так как значение фразеологизмов связано с намеренно создаваемой одной стороной впечатления взаимного одобрения (‘mutual approval’), которое на поверку оказывается лишь притворством: false friend, false friends are worse than bitter (open) enemies.

Некоторые семы проявляются в единичных фразеологизмах. Так, сема ‘helpful to everyone’ встретилась нам лишь в составе фразеологической единицы a friend to all is a friend to none, которая вошла в словарный фонд сравнительно недавно и вследствие этого не отражена во фразеологическом фонде английского языка, сформировавшемся в основной своей массе несколько столетий назад. Мы не обнаружили случаев употребления фразеологизмов с компонентом friend, в которых бы актуализировались семы ‘confirmed internet acquaintance’, ‘not a relative’.

Таким образом, мы выявили 7 значений лексемы «friend». Определили 11 дифференциальных сем этих значений, из которых активными в исследуемом фразеологическом сегменте оказались 8. Большая часть сем реализуется в значениях 5 – 6 фразеологизмов, максимальное количество использований, выявленных нами для одной дифференциальной семы, – 12, минимальное – 1. Наиболее высокой фразообразовательной активностью обладает сема ‘helpful (supportive)’, наименьшей –‘helpful to everyone’. Семы ‘confirmed internet acquaintance’, ‘not a relative’ в исследуемых нами ФЕ с компонентом “friend” не представлены.

Фразеологизмы с компонентом «friend» в англоязычной картине мира играют важную роль в формировании представления о дружбе. Маслова А.В. отмечает, что «фразеологизмы носят ярко национальный характер», вбирают в себя «огромный духовный опыт человечества [16]. Для выявления лингвокультурологических свойств компонентов обратимся к экстралингвистическим факторам, которые, безусловно, влияют на формирование фразеологического значения. В нашей работе предпринята попытка выяснения того, как система ценностей и взгляды на действительность отразились во фразеологическом фонде английского языка в ходе исследования его сегмента, связанного с таким важным понятием, как дружба. Данные исследования представлены схематично на рис. 1.

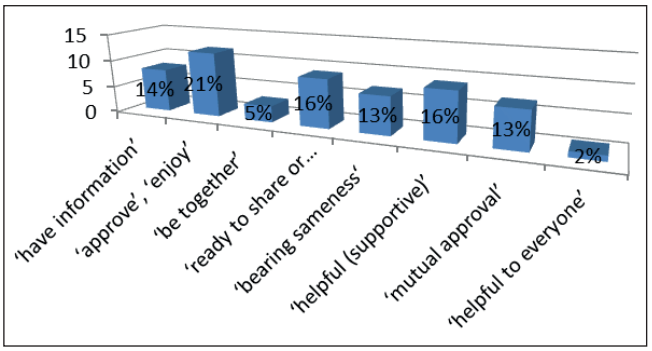


Рис. 1. Понятие «дружба» в английской фразеологии с компонентом **«**friend»

При выявлении лингвокультурологических свойств мы руководствовались подходом Масловой, которая при анализе лингвокультурологического значения ФЕ предлагает следовать трем постулатам (совокупным фразеологическим значением, значением отдельных лексических компонентов, прямым значением свободного словосочетания, которое было образно переосмыслено). Компонент «friend» связан с важным для человека понятием «дружба» и формирует особую семантику, поэтому рассмотрение ФЕ в английском языке мы произвели на основе не только сугубо лингвистических факторов, но и экстралингвистических.

Статистический подсчет показывает, что для английского языка наиболее характерно отображение во фразеологическом фонде таких дифференциальных сем лексемы «friend», как ‘approve and enjoy’, ‘ready to share or help’, ‘helpful (supportive)’. Исходя из представленных данных, мы можем сделать вывод о том, что наиболее важными для англичан являются такие качества друга, как возможность составить приятную компанию; готовность поделиться материальными благами или влиянием, происходящим из положения друга в обществе; преданность друга и способность оказать поддержку в трудную минуту. Несколько менее важными являются такие качества, как знание характера друга (‘have information’); схожесть занятий, целей, убеждений (‘bearing sameness‘); взаимное одобрение (‘mutual approval’). Менее важными, по результатам исследования, выступают для англичан такие аспекты дружбы, как проведение вместе времени (‘be together’), готовность помочь любому (‘helpful to everyone’).

Таким образом, посредством определения дифференциальной семы нам удалось, используя фразеологический сегмент английского языка, восстановить наиболее важные качества, которыми должен обладать друг, по мнению англичан. Дружеские отношения несут в себе черты как общие для каждого народа, так и отражающие специфику национального менталитета и национальной картины мира. Именно посредством выявления национальных особенностей отношений между людьми происходит осмысление человеком его жизненного пространства. В ФЕ, относящихся к такому важному аспекту человеческих взаимоотношений, как дружба, концептуализируется реальный материальный и духовный мир английского лингвосообщества.

Библиографический список

1. Ратушная Е.Р. Фразообразовательный потенциал лексемы друг в русском языке. *Информационный потенциал слова и фразеологизма.* Орел: Орловский государственный университет, 2005: 248 – 251.
2. Лунцова О.М. Лингвокультурные особенности градиентконцепта «дружба-мир-вражда» (на материале лексикографических и фразеографических источников). *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2011; Т. 33, № 3 (33): 148 – 152.
3. Ван Ц. Фразеологизмы с компонентом «дружба» в русском языке. *Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур,* Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018: 44 – 46.
4. Мирзаян В.П. Лингвокультурный концепт «дружба» в англоязычной и русскоязычной картинах мира. *Актуальные проблемы современной лингвистики глазами молодых ученых*, Уфа: РИЦ БашГУ, 2012: 26 – 30.
5. Зайнуллина Л.М. *Комозиционная семантика производного слова (на материале английского, немецкого, русского, башкирского, и французского языков)*. Уфа: РИО БашГУ. 2005.
6. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка.* Москва: Международные отношения, 1996.
7. Savelieva M.V., Khomutnikova E.A., Borovykh Yu.S. Semantic classification of object phraseological units with zoonymic component in English. *SHS Web of Conferences. The conference proceedings.* 2019; Т. 1.
8. Журкова М.С., Хомутникова Е.А. Фразеологизмы с сакральными компонентами «god», «heaven» как элементы смысловой структуры в произведениях К. Воннегута. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; Т. 77, № 4: 346 – 350.
9. *Longman Dictionary of Contemporary English.* Available at: /https://www.ldoceonline.com
10. *Collins Dictionary.* Available at: https://www.collinsdictionary.com
11. *Oxford Online Dictionary.* Available at: https://en.oxforddictionaries.com
12. *Cambridge Online Dictionary.* Available at: https://dictionary.cambridge.org
13. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1999.
14. *Идиомы на пяти языках с переводом и толкованием.* Available at: http://polyidioms.narod.ru/index/0-171 10
15. *Контекстуальный словарь Reverso Context.* Available at: https://context.reverso.net
16. Маслова В.А. *Линвекультурология.* Москва: Академия, 2001.

References

1. Ratushnaya E.R. Frazoobrazovatel’nyj potencial leksemy drug v russkom yazyke. *Informacionnyj potencial slova i frazeologizma.* Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet, 2005: 248 – 251.

2. Luncova O.M. Lingvokul'turnye osobennosti gradientkoncepta «druzhba-mir-vrazhda» (na materiale leksikograficheskih i frazeograficheskih istochnikov). *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2011; T. 33, № 3 (33): 148 – 152.
3. Van C. Frazeologizmy s komponentom «druzhba» v russkom yazyke. *Russkij yazyk i literatura v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: dialog kul'tur,* Cheboksary: OOO «Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus », 2018: 44 – 46.
4. Mirzayan V.P. Lingvokul'turnyj koncept «druzhba» v angloyazychnoj i russkoyazychnoj kartinah mira. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki glazami molodyh uchenyh*, Ufa: RIC BashGU, 2012: 26 – 30.
5. Zajnullina L.M. *Komozicionnaya semantika proizvodnogo slova (na materiale anglijskogo, nemeckogo, russkogo, bashkirskogo, i francuzskogo yazykov)*. Ufa: RIO BashGU. 2005.
6. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1996.
7. Savelieva M.V., Khomutnikova E.A., Borovykh Yu.S. Semantic classification of object phraseological units with zoonymic component in English. *SHS Web of Conferences. The conference proceedings.* 2019; T. 1.
8. Zhurkova M.S., Homutnikova E.A. razeologizmy s sakral'nymi komponentami "god", "heaven" kak `elementy smyslovoj struktury v proizvedeniyah K. Vonneguta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; T. 77, № 4: 346 – 350.
9. *Longman Dictionary of Contemporary English.* Available at: /https://www.ldoceonline.com
10. *Collins Dictionary.* Available at: https://www.collinsdictionary.com
11. *Oxford Online Dictionary.* Available at*:* https://en.oxforddictionaries.com
12. *Cambridge Online Dictionary.* Available at: https://dictionary.cambridge.org
13. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'.* Moskva: Russkij yazyk, 1999.
14. *Idiomy na pyati yazykah s perevodom i tolkovaniem.* Available at: http://polyidioms.narod.ru/index/0-171 10
15. *Kontekstual'nyj slovar' Reverso Context.* Available at*:* https://context.reverso.net/
16. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-542-544

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State University, Head of Department of Russian and Comparative Philology (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Kanafina A.R., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: musina.ayzilya@mail.ru*

THEORETICAL PROBLEMS OF THE STUDY OF PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS WITH SPATIAL SEMANTICS IN ENGLISH AND BASHKIR LANGUAGES. The article summarizes and reveals the main scientific approaches to the study of the means of expressing spatial relations. One of the most popular units for expressing the category of space in two different structures in English and Bashkir languages are preposition and postposition. The relevance of the undertaken research is due to the fact that despite the available, but rather scanty coverage of this issue in Turkology, it was not specially studied in a comparative plan, namely on the material of the English and Bashkir languages. The problem of studying prepositional and postpositional constructions with spatial semantics in a comparative aspect is poorly understood today. The researchers examine various scientific points of view concerning the expression of spatial relations by prepositions and postpositions. The work has shown that there is a significant amount of research, the subject of which is the semantics of prepositions and postpositions. Many works are devoted to comparing the meanings of several prepositions, postpositions of one or two languages. Spatial prepositions and postpositions are polysemantic, individual semantics of prepositions and postpositions can be compared with the meaning of full-valued words, and these service words can also be compared as antonyms and synonyms without a subordinate name. The prepositions of the English language in comparison with the postpositions of the Bashkir language have practically not been studied and require additional study.

Key words: **category of space, preposition, postposition, spatial relations, semantics, polysemy.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русской и сопоставительной филологии, Башкирский государственный университет (БашГУ), г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

А.Р. Канафина*, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: musina.ayzilya@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕЛОГОВ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ В АНГЛИЙСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-312-90024

В статье обобщаются и раскрываются основные научные подходы к исследованию средств выражения пространственных отношений. Одним из самых популярных единиц выражения категории пространства в двух разноструктурных языках – английском и башкирском – являются предлог и послелог. Актуальность предпринятого исследования обусловлена тем, что, несмотря на имеющееся, но достаточно скудное освещение данного вопроса в тюркологии, он не был специально изучен в сопоставительном плане, а именно на материале английского и башкирского языков. Проблема изучения предложных и послеложных конструкций с пространственной семантикой в сопоставительном аспекте является малоизученной на сегодняшний день. В процессе исследования мы рассмотрели различные научные точки зрения, касающиеся выражения пространственных отношений предлогами и послелогами. Проведенное исследование показало, что имеется значительное количество научных изысканий, предметом изучения которых является семантика предлогов и послелогов. Многие работы посвящены сопоставлению значений нескольких предлогов, послелогов одного, двух языков. Пространственные предлоги и послелоги многозначны, отдельные семантики предлогов и послелогов можно сопоставить со значением полнозначных слов, также эти служебные слова можно сопоставить как антонимы и синонимы без подчиненного имени. Предлоги английского языка в сопоставлении с послелогами башкирского языка практически не изучены и требуют дополнительных исследований.

Ключевые слова: **категория пространства, предлог, послелог, пространственные отношения, семантика, полисемия.**

Лексический состав всех языков в зависимости от лексико-грамматических особенностей делится на части речи.

В исследованиях по языкознанию многие ученые по морфологическим характеристикам, лексическим значениям и синтаксическим признакам подразделяли части речи на знаменательные и служебные. Например, А.М. Пешковский при разделении частей речи называл их полнозначными и неполнозначными. М.Н. Петерсон делит слова на самостоятельные (знаменательные) и несамостоятельные (служебные) [1, с. 5]. В современной лингвистике вопрос о служебных частях речи остается все еще актуальным. Некоторые современные ученые, такие как, например, Л.Н. Серова (2006), к служебным частям речи относят «междометия, частицы, послелоги, союзы, артикли, предлоги» [2, с. 7]. Особенно эта проблема является спорной в тюркологии, так как среди ученых-тюркологов нет единого мнения о широте и возможностях служебных слов. По мнению исследователя А.Н. Тихонова, «синтаксический критерий, дополняя лексико-семантические и морфологические факторы, играет важную роль при разделении слов по частям речи» [3, с. 89]. Исходя из данного подхода, академик А.А. Шахматов относит «частицы, предлоги и союзы к служебным частям речи» [4, с. 67].

Для уральских, монгольских, алтайских, китайского, тюркских, финно-угорских, юкагирского, японского, иберийско-кавказских, нивхского и других языков специфично использование послелогов, а для семитских, индоевропейских и индонезийского – предлогов. По объему количество служебных слов у большинства языков значительное. Например, по некоторым данным в русском языке около 190 предлогов, и по регулярности употребления в речи занимают 4 место (после глагола, существительного и местоимения); в английском языке больше

200 предлогов, в языке коми численность послелогов больше 160, в удмуртском около 190 и в финском доходит до 130 послелогов.

В отечественном языкознании имеются различные дефиниции понятия «послелог». К примеру, Н.К. Дмитриев дает такое определение: «послелогом называется неизменяемая часть речи, которая выражает отношения между предметами и управляет каким-либо падежом имен (существительных, прилагательных, числительных, местоимений) и из тех из глагольных форм, которые представляют известный переход к именам» [5, с. 183]. Н.Х. Максютова определяет данные единицы следующим образом: «Послелоги – служебные слова, выражающие пространственные, целевые, причинные, противительные, инструментальные, сопроводительные, сравнительно-уподобительные, ограничительные и другие отношения. Послелоги следуют после сочетающихся с ними самостоятельных слов – имен существительных, местоимений. Связь между послелогами и самостоятельными словами выражается способом управления и примыкания, послелог выступает как управляющее, а знаменательное слово в роли управляемого» [6, с. 323]. Функционально послелог совпадает с предлогом, но находится в постпозиции. В свою очередь, «предлог – это служебная часть речи, сочетающаяся с косвенным падежом существительного и служащая для выражения взаимных отношений (пространственных, временных, причинных, дополнительных, целевых, объектных и т. п.) между предметами мысли» [7, с. 738]. Советские ученые-германисты Т.А. Шнитке и Э.Б. Эрлих считали, что предлог – «это неизменяемая служебная часть речи, осуществляющая связь между разнородными членами предложения, больше всего – сказуемым, выраженным глаголом, и дополнением или обстоятельством, выраженным существительным, используемая независимо, как существительное» [8, с. 38].

Вопросы, касающиеся категорий предлога и послелога, представлены в трудах многих ученых. Исторический подход свойственен трудам Б.А. Серебренникова, М.М. Гаджиева, Н.А. Баскакова, посвященных истории хронологизации, этимологии послелогов в тюркских, и для работ Д.В. Бубриха, Д.В. Цыганкина, отражающих особенности послелогов в финно-угорских языках. Впервые в тюркологии послелоги стали предметом исследования в трудах М. Иванова, А Троянского. Дальше теория формировалась в исследованиях Н.А. Баскакова, В.А. Гордлевского, А.Н. Кононова, Н.К. Дмитриева, Ф.Р. Зейналова. Послелоги в башкирском языке изучались Н.Х. Максютовой, Г.Г. Саитбатталова, Н.Х. Ишбулатова, З.Б. Мулюковой, Х.В. Султанбаевой.

Пространственные отношения в лингвистике отражают местонахождение или передвижение объектов в окружающем человека материальном пространстве [9, с. 131]. Одним из самых популярных единиц выражения категории пространства является предлог. В отечественном языкознании к изучению категории предлога обращались такие ученые, как М.В. Ломоносов в своем труде «Российская грамматика», в далеком 1755 году, В.В. Виноградов в разряд частиц речи определяет предлоги, частицы, союзы, связки. В русском языке предлоги описаны в работах В.Н. Веселитского «Предлоги в русском языке», «Приемы подачи предлогов», Н.А. Калимовой «Отыменные предлоги в современном русском языке, их значение и употребление», В.С. Бондаренко «Предлоги в современном руском языке».

Предлоги английского языка изучали советские лингвисты Б.Н. Аксененко, А.Е. Кибрик, Л.А. Черезова, В.З. Златкин. У лингвиста Б.Н. Аксененко имеется монография «Предлоги английского языка», где особое внимание уделяется семантики предлогов. В зарубежной лингвистике известны имена таких ученых, как Х.-В. Эромс, Дж. Миллер, Дж. Лич, Л. Талми и т.д.

Н. З. Гаджиева и Б. А. Серебренников к категории послелога причисляют слова, у которых, во-первых, есть материальная значимость – имеют отношение к знаменательным частям речи, во-вторых, они используются для передачи пространственных отношений.

Профессор А.М. Щербак в своем труде «Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков» анализирует послелоги способом соотнесения с падежными аффиксами тюркских языков, также сравнивает с предлогами русского языка. Таким образом, А.М. Щербак предлагает такие признаки: «во-первых, у них имеется большой потенциал примыкания к послелогам аффиксов принадлежности; во-вторых, имеется широкий диапазон моделей падежного регулирования» и т.д.

Так, лингвист Н.Г. Зайцева в своем определении предлогов и послелогов говорит о том, что знаменательные слова имеют номинативное значение, а предлоги и послелоги связывает их функциональная общность, они используются с местоимениями и существительными в определенной падежной форме, передавая их синтаксическую взаимосвязь внутри словосочетания, предложения.

Исследование Л.Т. Баженова «Индоевропейские и тюркские послеложные формы» посвящено сопоставлению индоевропейских предлогов с тюркскими послелогами. Ученый делает такое заключение: «Послелоги и предлоги берут свое начало от знаменательных слов, выполняют такую же функцию и значительно влияют в образовании сложных слов, суффиксов, падежных окончаний» [10, с. 23].

Существует большое количество исследований, предметом изучения которых является семантика предлогов и послелогов. Многие работы посвящены сопоставлению значений нескольких предлогов, послелогов одного, двух языков. Некоторые работы посвящены сравнению предлогов и послелогов с определенной семантикой в разноструктурных и разносистемных языках.

Послелоги и предлоги имеют свое лексическое значение. На это указывают такие факты: 1. Отдельные семантики предлогов и послелогов можно сопоставить со значением полнозначных слов. Например, над зданием – выше здания, за деревом – по ту сторону дерева; over the field − над полем, higher the field – выше поля, тауҙан һуң – тау артында, киткәндән һуң – һуң башланды. 2. Существование у предлогов и послелогов лексического значения доказывается вероятностью их использования в эллиптических конструкциях, например, голосовать «за», прыжки в высоту с шестом и «без» и т.д. Если у предлога не было лексического значения, то он не смог бы выполнить предложно-падежную функцию. 3. Предлоги и послелоги можно сопоставить как антонимы и синонимы без подчиненного имени. Примеры: after – before, above – below (перед – после и над – под) и т.д. Вдобавок подтверждением данного факта является полисемия этих служебных слов. Например, before the picture – перед картиной и before surrender – сдаваться перед чем-либо; the floor above us – этажом выше нас, above criticism – выше критики, above the average – выше среднего и т.д. Послелоги башкирского языка также многозначны. Например, көҙҙән алып – начиная с осени, тауҙан алып – с горы, һинән алып – начиная с тебя.

Для подробного раскрытия вопроса выражения пространственных отношений предлогами и послелогами обратимся к самому понятию «пространство».

Понятия «пространство» и «время» могут рассматриваться как явления философии, логики, лингвистики, физики. Пространство – это первая реалия бытия, которая осознается и воспринимается человеком. Пространственные отношения в лингвистике отражают местонахождение или передвижение объектов в окружающем человека материальном пространстве. Исходя из этого, можно сказать, что в каждом языке имеются различные единицы выражения пространственной ориентировки. В английском языке для обозначения прямого значения с предметными именами используется артикль, когда правила его употребления позволяют это, ср., напр. on the shelf (на полке, на прилавке) и on fire (перен. – охваченный сильным чувством) [11, с. 178]. Например, в башкирском и английском языках локативное значение могут иметь:

1. Сочетания пространственных предлогов с именами существительными: in the car, behind the car, in front of the car, near the car (в автомобиле, за автомобилем, перед автомобилем, недалеко от автомобиля) и др. В башкирском языке – юл буйлап, юл аша (по дороге, через дорогу) и т.д. 2. Наречия: far/a long way, below, straight, here (далеко, ниже, прямо, здесь). В башкирском языке – унда, ошонда, бында, алдан, аҫтан (там, тут, здесь, впереди, снизу). 3. Имена существительные и прилагательные, выражающие пространственное значение: в русском языке – подземный, привокзальный, набережный и др. 4. Глагольные формы с определенными приставками: пересечь, отодвинуться, взлететь, подбежать, забежать и др. 5. Фразеологические сочетания: at (to) the other end of the world – на краю света, within a stoned throw of – в двух шагах, it's only a stone's throw away from smth. (to smth.) – рукой подать. В башкирском языке – ер ҡырыйында, ер сигендә, йәһәннәмдә (в значении 'очень далеко'), морон төртөр урын юҡ (в значении 'негде приткнуться') и т.д. Из примеров видно, что пространственная семантика в тексте может выражаться различными единицами языка. Это результат многомерности пространства. Так как пространство имеет широкую систему, ему свойственны переменчивость, подвижность и разносторонность.

В монографии Б.Н. Аксененко «Предлоги английского языка» тщательно рассматриваются пространственные предлоги. По мнению ученого, локативную семантику выражали первичные предлоги [12]. Также особое внимание уделено пространственным предлогам английского языка в работе В.В. Бурлаковой «К вопросу о лексическом значении предлога».

Кроме предлогов и послелогов, значительное место среди языковых средств, описывающих пространственные отношения между предметами действительности, занимают падежи. В башкирском языке в учебной и научной литературе численность падежей дается в разном количестве. В нашем исследовании мы взяли характерную для большинства тюркских языков шестипадежную систему: основной, родительный, дательный, винительный, исходный, местный. В башкирском языке пространственная семантика встречается у послелогов, употребляющихся со словами в основном, местном, дательном, исходных падежах.

Таким образом, предлоги английского языка в сопоставлении с послелогами башкирского языка практически не изучены и требуют дополнительных исследований.

Библиографический список

1. Петерсон М.Н. *Введение в языкознание*. Москва, 1952.
2. Серова Л.Н. *Морфологическая и синтаксическая структура послеложных конструкций в мокшанском и финском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саранск, 2006.
3. Тихонов А.Н. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология*. Москва: Рипол Классик, Цитадель-трейд, 2002.
4. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва: УРСС, 2001.

5. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирского языка*. Москва: Издательство АН СССР, 1948.
6. Юлдашев А.А. *Грамматика современного башкирского литературного языка*. Москва: Наука, 1981.
7. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Альта-Принт, 2005.
8. Шнитке Т.А., Эрлих Э.Б. *Грамматика немецкого языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1963.
9. Фаткуллина Ф.Г., Канафина А.Р. Фразеологическая репрезентация категории пространства в разноструктурных языках. *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 5: 130 – 136.
10. Баженов Л.Т. *Индоевропейские и тюркские послеложные формы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1970.
11. Усманов Р.Ш., Канафина А.Р. Сопоставительный анализ предложных и послеложных конструкций как средств выражения пространственных отношений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2018; Ч. 1, № 11 (89): 176 – 180.
12. Аксененко Б.Н. *Предлоги английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.

References

1. Peterson M.N. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1952.
2. Serova L.N. *Morfologicheskaya i sintaksicheskaya struktura poslelozhnyh konstrukcij v mokshanskom i finskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saransk, 2006.
3. Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie. Morfologiya*. Moskva: Ripol Klassik, Citadel'-trejd, 2002.
4. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva: URSS, 2001.
5. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1948.
6. Yuldashev A.A. *Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1981.
7. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Al'ta-Print, 2005.
8. Shnitke T.A., `Erlih `E.B. *Grammatika nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1963.
9. Fatkullina F.G., Kanafina A.R. Frazeologicheskaya reprezentaciya kategorii prostranstva v raznostrukturnyh yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 5: 130 – 136.
10. Bazhenov L.T. *Indoevropejskie i tyurkskie poslelozhnye formy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1970.
11. Usmanov R.Sh., Kanafina A.R. Sopostavitel'nyj analiz predlozhnyh i poslelozhnyh konstrukcij kak sredstv vyrazheniya prostranstvennyh otnoshenij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018; Ch. 1, № 11 (89): 176 – 180.
12. Aksenenko B.N. *Predlogi anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-544-546

***Kuznetsova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: Natlog65@mail.ru*

OBSERVATION OF THE WAYS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S INDIVIDUALITY IN THE PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT. The article presents one of the directions of teaching students of a pedagogical university in the course "Philological analysis of the text". The research results are obtained by the author in the course of many years of work with students of the philological faculty. Three groups of types of work with the lexical composition of a literary text were identified: 1) observation of the choice of words, 2) observation of the transformation of the meaning of a word, and 3) observation of the ways of expressing the author's individuality in a poetic text. The first two groups have been described earlier. The article discusses the third group. Although this aspect is significant in a comprehensive analysis of a poetic work, it is nevertheless little studied, and its detailed consideration will contribute to a deeper understanding of the meaning of the text by students, which will become the basis for their successful work in school in the future.

Key words: **individuality of author, expressiveness, image, meaning, poetic denotation, key words, associations.**

***Н.Н. Кузнецова**, д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: Natlog65@mail.ru*

НАБЛЮДЕНИЕ НАД СПОСОБАМИ ВЫРАЖЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АВТОРА ПРИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье представлено одно из направлений обучения студентов педагогического вуза в курсе «Филологический анализ текста». Результаты исследования получены автором в ходе многолетней работы со студентами филологического факультета. Было выделено три группы видов работы с лексическим составом художественного текста: 1) наблюдение над выбором слов, 2) наблюдением над трансформацией значения слова и 3) наблюдение над способами выражения индивидуальности автора в поэтическом тексте. Первые две группы было описаны ранее. В данной статье рассматривается третья группа. Хотя этот аспект и является значимым в комплексном анализе поэтического произведения, тем не менее он мало изучен, и его детальное рассмотрение будет способствовать углубленному пониманию смысла текста студентами, что станет основой их успешной работы в школе в дальнейшем.

Ключевые слова: **индивидуальность автора, выразительность, образ, смысл, поэтический денотат, ключевые слова, ассоциации.**

В курсе «Филологический анализ текста» мы рассматриваем различные виды работы (приемов, заданий) со средствами лексического уровня. Безусловно, выразительность художественного текста (следовательно, и формирование основных смыслов произведения) создается единством всех уровней языковой системы, однако прежде чем говорить об этом сложном целом, необходимо знать, какие элементы могут его составлять. И лексические средства, несомненно, обладают приоритетом – в силу своей многоаспектности, а также непосредственной связи со смысловым содержанием текста. Это, в свою очередь, предопределяет большое разнообразие видов работы с различными средствами лексического уровня.

При исследовании данной проблемы мы обращались к имеющимся в настоящее время учебникам или основополагающим работам по филологическому анализу текста (прежде всего поэтического) [1 – 13], которые посвящены целостному анализу художественного произведения, а также к статьям по отдельным аспектам темы [14 – 18]. Так, например, Аристова М.А. и Критарова Ж.Н. [2] делают акцент на изучении культуроведческой лексики. Н.С. Болотнова [15; 16] говорит о локальной и глобальной интерпретация текста, И.Ю. Токарева [18] рассматривает различные виды информации, актуализируемые в художественном тексте. Однако в полном объеме заявленная тема не поднималась в научной литературе, и поэтому ее разработка является результатом нашей многолетней работы со студентами филологического факультета по дисциплине «Филологический анализ текста». С этим связана новизна нашего исследования. Его же актуальность обусловлена необходимостью дальнейшего углубления знаний студентов по анализу поэтического текста, благодаря чему они смогут более успешно и плодотворно работать со школьниками в дальнейшем.

Возможные виды работы с лексическими средствами мы разделили на три группы: 1) наблюдение над выбором слов; 2) наблюдение над трансформацией значения слова в художественном тексте (образование новых смыслов); 3) наблюдение над способами выражения индивидуальности автора. Первые две группы уже описаны нами [19]. В данной статье мы обратимся к третьей группе. Здесь мы обращаем внимание студентов на те лексические средства и виды работы с ними, которые можно использовать при изучении художественных произведений в школе (прежде всего поэтических) и которые будут способствовать не только более глубокому пониманию текста, но и помогут выявить особенности индивидуального стиля того или иного автора.

К видам работы по наблюдению над способами выражения индивидуальности автора мы отнесли:

А. Наблюдение за словами, создающими эмоционально насыщенную атмосферу. Это так называемые поэтические слова (*мгла, небосвод, багряный, лазурный, грядущий, уста, очи, внимать, взирать* и проч.). Они создают приподнятую тональность, подчеркнутую эстетичность, придают эмоциональность образу своей книжной окраской (за счет ограниченности употребления и устарев-

шего характера их присутствие органично только в поэтическом тексте). Например, очень частотным в поэтических текстах является лексема ***мгла***: «*Здесь волн Коцитовых холодный ропот глуше. Клубится серая и пурпурная* ***мгла****. В изнеможении, как жадные тела, Сплелися грешников истерзанные души*»; «*Без числа, сияют свечи. Слаще* ***мгла****. Колокола. Черным бархатом на плечи Вечность звездная легла*»; «*Она прекрасна, эта* ***мгла****. Она похожа на сиянье. Добра и зла, добра и зла В ней неразрывное слиянье. Добра и зла, добра и зла Смысл, раскаленный добела»* (Г. Иванов) [20]; «*В нашем Прежде – зыбко-дымчато, А в Теперь – и* ***мглы****, и тьмы. Но срослись мы неразнимчато, – Верит Бог! И верим мы.* (З. Гиппиус) [21]. Если обратиться к «Словарю литературных эпитетов» А. Зеленецкого [22, с. 67 – 68], где собраны поэтические определения из текстов различных авторов, то можно увидеть, что поэтический денотат *мгла* либо указывает на зрительное восприятие (*бесцветная, одноцветная, бледная, серовата*я, *тусклая*), либо передает настроение человека (*нахмурившаяся, слезливая, угрюмая, беспросветная, таинственная, обманчивая*); либо соединяет оба эти два признака (*сумрачная, мутная, густая, темная, легкая, светлая, мягкая* и проч.). Что касается семантики и эмоций, которые он актуализирует, то чаще всего это эмоции негативного плана, вызванные неопределенностью, может быть, запутанностью ситуации, в которой оказывается лирический герой и который может по этому поводу испытывать безнадежность, отчаяние, раздражение, тоску, безысходность и проч. Соответственно, появляясь в тексте, данная лексема прежде всего будет сигнализировать о подобном эмоциональном фоне. И это можно использовать при филологическом анализе текста, особенно в тех случаях, когда в нем мало информативных слов, и мы затрудняемся с определением тематики произведения и его атмосферы.

Б. Наблюдение за словами, обладающими семантической насыщенностью (ключевыми). Сущностными свойствами ключевых слов, как известно, является их частотность (в одном произведении, на каком-либо этапе творчества, в творчестве в целом), а также постоянная трансформация значения [14; 15; 17; 18; 19]. При этом могут задействоваться как узуальные значения слова, так и контекстуальные (новые). Например, в творчестве Г. Иванова [20] таким ключевым словом является лексема ***музыка***. Оно может реализовать в различных произведениях следующие смыслы: 1) ‘жизнь, явь’ (*Прощай, мой друг!.. И* ***музыка*** *смолкает. Жизнь размыкает на мгновенье круг И наново, навеки замыкает. И снова* ***музыка*** *летит звеня. Но нет! Не так как прежде, – без меня; На грани* ***музыки*** *и сна Полу-зима, полу-весна*); 2) ‘вдохновение’ (***Музыка*** *мне больше не нужна.* ***Музыка*** *мне больше не слышна*); 3) ‘то, что делает тебя лучше’ (*Приближается звёздная вечность, Рассыпается пылью гранит, Бесконечность, одна бесконечность В леденеющем мире звенит. Это* ***музыка*** *миру прощает То, что жизнь никогда не простит. Это* ***музыка*** *путь освещает, Где погибшее счастье летит; Так беззаботна ты и так грустна. Как* ***музыка****, ты можешь все простить. Ты так же беззаботна, как весна, И, как весна, не можешь не грустить*); 4) ‘воспоминания’ (*Веревка, пуля, ледяная тьма И* ***музыка****, сводящая с ума*); 5) ‘условность, обман, иллюзии’ (*Фальшивит нежно* ***музыка*** *глухая О счастии несбыточных людей У озера, где, вод не колыхая, Скользят стада бездушных лебедей; А все, что было, было так давно! Лишь* ***музыкой****, невнятною для слуха, Воспоминания рокочут глухо; Все другое – только* ***музыка****, Отраженье, колдовство – Или синее, холодное, Бесконечное, бесплодное Мировое торжество*); 6) ‘вечность, безвременье’ (*День превратился в своё отраженье, В изнеможенье, головокруженье. В звёзды и* ***музыку*** *день превратился. Может быть, мир навсегда прекратился? Что-то похожее было со мною, Тоже у озера, тоже весною, В синих и розовых сумерках тоже……Странно, что был я когда-то моложе; Обледенелые миры Пронизывает боль тупая... Известны правила игры. Живи, от них не отступая: Направо – тьма, налево – свет, Над ними время и пространство. Расчисленное постоянство... А дальше?* ***Музыка*** *и бред; Звезды синеют. Деревья качаются. Вечер как вечер. Зима как зима. Все прощено. Ничего не прощается.* ***Музыка****. Тьма*). Как видим, «разброс» значений велик. Однако есть то, что их объединяет: все они касаются очень серьезных для поэта вопросов жизни и смерти, существования в этом мире. Выяснение характера семантики ключевых слов в творчестве того или иного автора в ходе филологического анализа текста является очень важным моментом: они составляют основу поэтической картины мира, «систему координат», по которой она выстраивается, фиксируют главные ценностные ориентиры, а также эмоции и мысли, которые помогают читателю понять принципы взаимодействия автора с миром. В то же время анализ ключевых слов поэтов или писателей одного поколения позволяет нам более глубоко прочувствовать атмосферу эпохи.

В. Наблюдение за словами, характеризующимися богатством ассоциативных связей и накопившими в поэтической традиции целый спектр смыслов. К таким лексемам, которые являются наиболее распространенными поэтическими денотатами, можно отнести следующие: *весна, время, день, волна, море* и др. Так, например, поэтический денотат ***море*** вызывает следующие ассоциации: *стихия* (*безбрежная, бездонная, бурная, свободная*), *бездна* (*зыбкая, разъяренная, дикая, грозная*), *волненье, зыбкость, зыбь* (*лазурное, голубое, дышащее, звучное*), *гладь, зеркало, стекло* (*холодное, неприветливое, зыбкое, глубокое*) [23, с. 308 – 314]. Данные поэтические денотаты накопили в поэзии определенные традиции. Например, ***закат*** предстает в различных образах, отражающих многоцветье красок: *золотой иконостас заказа* (И. Бунин), *пир золотой*, *корабль закатный* (А. Блок), *бред предзакатных марев* (В. Брюсов), *веер павлиний* (Г. Иванов), *руки алые* (вечера) (М. Волошин), *гамма вечера* (А. Ахматова) и проч. [23, с.191 – 195]; *на закате поднимался занавес вечерний, открывалось действие огня*; *закат из неба сотворил глубокий многоцветный кубок* (А. Блок), *золотя заката розы клонит солнце лик усталый* (И. Анненский), *плещет рдяный мак заката на озерное стекло* (С. Есенин) [24, с. 66 – 69]. Многочисленны в поэзии и воплощения ***луны***: *маска колдуньи* (И. Анненский), *круг зеркально-золотой* (И. Бунин), *ладья надоблачных зыбей, царица звезд златых* (В. Кюхельбекер), *богиня мглы и вечного молчанья* (М. Волошин), *верховная владычица печали* (В. Брюсов), *царица тайных нег* (Фет), *пророческая шептунья* (М. Кузмин), *царица лучших дум певца* (М. Лермонтов) и др. [23, с. 255 – 264]. Все эти и многие другие лексемы порождают ту вариативность, которая является неотъемлемым свойством поэзии, становятся мотивами, моделирующими лирическую ситуацию. Являясь традиционными в поэзии, они представляют собой те константы, которые, воплощаясь во множестве прекрасных образов, создают эстетичность поэтического текста. В то же время они несут и немалую смысловую нагрузку, поскольку с их помощью автор, высвечивая различные свойства предмета в различных ситуациях, вместе с читателем каждый раз заново познает предмет и мир в целом. Поэтому при филологическом анализе текста подобным лексемам необходимо уделить значительное внимание.

Г. Наблюдение над «отталкиванием» от традиционных смыслов, ассоциаций, эмоций. Даже распространенные в поэзии денотаты могут порождать у авторов необычные ассоциации, которые привлекают к образу дополнительное внимание читателя. Они свидетельствуют об особом складе ума, широте воображения поэта, но при филологическом анализе нередко требуют значительной активизации читательского восприятия и дополнительных ментальных усилий при расшифровке образа. Например, те денотаты, которые мы уже рассмотрели, говоря о них как о традиционных, могут вызывать и неожиданные ассоциации, обусловленные необычностью ситуации или индивидуально-авторским видением предмета. Например, ***мгла*** *– затхлая* (Ф. Сологуб) [22, с. 67]; ***море*** *– умывальник огромный* (В. Ходасевич); ***закат*** *– кисель закатно-розовый* (М. Кузмин), *судилище заката красное* (М. Зенкевич), *кровь закланных вечеров темная* (М. Волошин), *ведро красное* (С. Есенин) [23, с. 191 – 195]; *вечность бросила в город оловянный закат* (А. Блок), *снова красные копья заката протянули ко мне острие* (А. Блок), *гримасничающий закат глумится над землей голодной* (Б. Пастернак) [24, с. 66 – 69]; ***луна*** *– метеор южный* (М. Лермонтов), *кадило вечера* (И. Северянин), *как ноготь мертвый* (А. Белый), *как паяц* (А. Блок) и т.д. [23, с. 255 – 264].

«Отталкивание» от традиционных поэтических смыслов может стать и чертой творчества в целом, как, например, у А. Вознесенского [25]: «*Но неужто узнает ружье, где, привязано нитью болезненной, бьешься ты в миллиметре от лезвия,* ***ахиллесово сердце мое****!?» Трансформации подвергается крылатое выражение «ахиллесова пята»; замена слова «пята» на лексему «сердце» указывает на гораздо большую степень уязвимости лирического героя и – одновременно – уже не столько на угрозу физической гибели, сколько на сильную душевную боль, которая может привести к краху.* «*Не Иегова, не Иисусе, ах, Марк Захарович, нарисуйте непобедимо синий завет –* ***Небом Единым Жив Человек***». Здесь трансформируется устойчивое выражение «не хлебом единым жив человек» (со значением ‘человеку необходима и духовная пища‘) – отрицательная конструкция видоизменяется в утвердительную. Тем самым мысль о необходимости высокого, духовного в жизни человека возводится в статус аксиомы – ‘важна не столько физическая, сколько духовная пища, и жить нужно только так‘. «*Наш* ***долг страшен и протяжен кроваво-красным платежом***». В данном контексте трансформация фразеологизма происходит путем значительного распространения конструкции, причем лексемами с усилительным значением, что обеспечивает значительное обострение эмоциональной напряженности и создает ощущение трагичности. Как видим, очень продуктивной моделью создания таких тропов является трансформация фразеологизмов. Однако далеко не у каждого автора она принимает настолько интересные формы. Или: «*Что ветры свистали, как в* ***дыры кларнетов***». Здесь проявляется общая тенденция поэзии XX – XIX веков к снижению, обытовлению, действие этой тенденции мы часто можем наблюдать у А. Вознесенского. «***Индиго индеек****. Вино и хурма. Ты нынче без денег? Пей задарма!» –* очень часто приемом создания необычных образов становится paronomasia. «*И снова мёртвой петлею Несутся до рассвета Такие же отпетые –* ***Шоферы и поэты****!*» – сочетание несочетаемого, аппликативное образование. Безусловно, «отталкивание» от традиционных поэтических смыслов значительно повышает градус выразительности текста и поэтому является сигналом самых острых эмоций, того, что в произведении поднимаются проблемы, наиболее глубоко затрагивающие автора.

По нашему мнению, особенности работы с подобными средствами при филологическом анализе текста связаны с рассмотрением вопроса о сущности выразительности. Ибо что является выразительным в тексте? То, что в первую очередь привлекает внимание читателя по принципу выдвижения. А что становится выразительным? Конечно, только самые важные эмоции и самые важные

смыслы. Именно поэтому они «выдвинуты» на первый план. Следовательно, выразительность не только создает эстетичность художественного текста и воздействует на воображение читателя, вызывая в его воображении зримые, яркие картины. Она напрямую связана с пониманием основных смыслов художественного текста. Именно по этой причине при анализе выразительным средствам уделяется столько внимания. Важно, чтобы студенты и школьники понимали: недостаточно просто перечислить все имеющиеся в произведении тропы и фигуры – необходимо говорить именно о тех, которые важны для определения темы и идеи, для выявления авторской позиции, для осмысления картины мира писателя или поэта.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999.
2. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
3. Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною…» (Методика анализа). *Избранные труды*: в 2 т. Москва, 1997; Т. 2.
4. Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Лексическая работа в процессе анализа художественных текстов (На материале современного учебника для полиэтнической школы). *Русский язык в школе*. 2018; № 9: 16 – 21.
5. Кузнецова Н.Н. *Лексические средства создания экспрессивности*. Оренбург: Агентство «Пресса», 2009.
6. Кузнецова Н.Н. Средства создания экспрессивности в русской поэзии XX века. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co*. KG Heinrich-Böcking-Str. 6 – 8, 66121Saarbrücken, Germany.
7. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. Анализ поэтического текста. – СПБ: Искусство, 2001.
8. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Новиков Л.А. *Художественный текст и его анализ*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
10. Поцепня Д.М. *Образ мира в слове писателя*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1997.
11. *Очерки истории языка русской поэзии XX в. Образные средства поэтического языка и их трансформация*. Под редакцией В.П. Григорьева. Москва: Наука, 1995.
12. *Очерки истории языка русской поэзии XX в. Опыты описания идиостилей*. Под редакцией В.П. Григорьева. Москва: Наследие, 1995.
13. *Очерки истории языка русской поэзии XX в. Поэтический язык и идиостиль. Общие вопросы. Звуковая организация текста*. Под редакцией В.П. Григорьева. Москва: Наука, 1990.
14. Сулименко Н.Е. *Текст и аспекты его лексического анализа*: учебное пособие. Москва, 2009.
15. Башкова Л.Р. Ключевые элементы в поэтическом тесте. *Русский язык в школе*. 2008; № 2: 49 – 52.
16. Болотнова Н.С. Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов. *Русский язык в школе*. 2019; № 1: 20 – 25.
17. Болотнова Н.С. Методика поуровневого лингвосмыслового анализа поэтического текста и ее использование в школе. *Русский язык в школе*. 2015; № 6: 16 – 22.
18. Кузнецова Н.Н. О выборе словесных тем. *Коммуникативно-функциональное описание языка*: межвузовский сборник научных статей. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007: 126 – 129.
19. Токарева И.Ю. Применение концептуального анализа ключевых слов культуры при подготовке к итоговому сочинению. *Русский язык в школе*. 2017; № 11: 3 – 5.
20. Кузнецова Н.Н. Методические приёмы работы над лексическими средствами на занятиях по дисциплине «Филологический анализ текста» в педагогическом вузе. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.* Электронный научный журнал. 2019; № 3 (31): 316 – 335.
21. *Все стихи Георгия Иванова*. Available at: https://rupoem.ru/ivanovg/all.aspx
22. Гиппиус З. *Неразнимчато*. Available at: https://poemata.ru/poets/gippius-zinaida/neraznimchato/
23. Зеленецкий А. *Словарь литературных эпитетов*. Москва: Грамотей, 2005.
24. Иванова Н.Н., Иванова О.Е. *Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.)*. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2004.
25. *Словарь языка русской поэзии XX века*. Москва: Языки славянских культур, 2008; Т. III.
26. *Все стихи Андрея Вознесенского*. Available at: https://rupoem.ru/voznesenskij

References

1. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1999.
2. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
3. Gasparov M.L. «Snova tuchi nado mnoyu…» (Metodika analiza). *Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva, 1997; T. 2.
4. Aristova M.A., Kritarova Zh.N. Leksicheskaya rabota v processe analiza hudozhestvennyh tekstov (Na materiale sovremennogo uchebnika dlya poli`etnicheskoj shkoly). *Russkij yazyk v shkole*. 2018; № 9: 16 – 21.
5. Kuznecova N.N. *Leksicheskie sredstva sozdaniya `ekspressivnosti*. Orenburg: Agentstvo "Pressa", 2009.
6. Kuznecova N.N. Sredstva sozdaniya `ekspressivnosti v russkoj po`ezii XX veka. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co*. KG Heinrich-Böcking-Str. 6 – 8, 66121Saarbrücken, Germany.
7. Lotman Yu.M. O po`etah i po`ezii. Analiz po`eticheskogo teksta. – SPB: Iskusstvo, 2001.
8. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
9. Novikov L.A. *Hudozhestvennyj tekst i ego analiz*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
10. Pocepnya D.M. *Obraz mira v slove pisatelya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1997.
11. *Ocherki istorii yazyka russkoj po`ezii XX v. Obraznye sredstva po`eticheskogo yazyka i ih transformaciya*. Pod redakciej V.P. Grigor'eva. Moskva: Nauka, 1995.
12. *Ocherki istorii yazyka russkoj po`ezii XX v. Opyty opisaniya idiostilej*. Pod redakciej V.P. Grigor'eva. Moskva: Nasledie, 1995.
13. *Ocherki istorii yazyka russkoj po`ezii XX v. Po`eticheskij yazyk i idiostil'. Obschie voprosy. Zvukovaya organizaciya teksta*. Pod redakciej V.P. Grigor'eva. Moskva: Nauka, 1990.
14. Sulimenko N.E. *Tekst i aspekty ego leksicheskogo analiza*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
15. Bashkova L.R. Klyuchevye `elementy v po`eticheskom teste. *Russkij yazyk v shkole*. 2008; № 2: 49 – 52.
16. Bolotnova N.S. Leksicheskaya struktura po`eticheskogo teksta kak klyuch k postizheniyu ego cennostnyh smyslov. *Russkij yazyk v shkole*. 2019; № 1: 20 – 25.
17. Bolotnova N.S. Metodika pourovnevogo lingvosmyslovogo analiza po`eticheskogo teksta i ee ispol'zovanie v shkole. *Russkij yazyk v shkole*. 2015; № 6: 16 – 22.
18. Kuznecova N.N. O vybore slovesnyh tem. *Kommunikativno-funkcional'noe opisanie yazyka*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej. Ufa: RIC BashGU, 2007: 126 – 129.
19. Tokareva I.Yu. Primenenie konceptual'nogo analiza klyuchevyh slov kul'tury pri podgotovke k itogovomu sochineniyu. *Russkij yazyk v shkole*. 2017; № 11: 3 – 5.
20. Kuznecova N.N. Metodicheskie priemy raboty nad leksicheskimi sredstvami na zanyatiyah po discipline «Filologicheskij analiz teksta» v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2019; № 3 (31): 316 – 335.
21. *Vse stihi Georgiya Ivanova*. Available at: https://rupoem.ru/ivanovg/all.aspx
22. Gippius Z. *Neraznimchato*. Available at: https://poemata.ru/poets/gippius-zinaida/neraznimchato/
23. Zeleneckij A. *Slovar' literaturnyh `epitetov*. Moskva: Gramotej, 2005.
24. Ivanova N.N., Ivanova O.E. *Slovar' yazyka po`ezii (obraznyj arsenal russkoj liriki konca XVIII – nachala XX v.)*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004.
25. *Slovar' yazyka russkoj po`ezii HH veka*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2008; T. III.
26. *Vse stihi Andreya Voznesenskogo*. Available at: https://rupoem.ru/voznesenskij

Статья поступила в редакцию 25.03.21

УДК 81.373 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-546-548

Kyzlasov A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBNIU RH "Khakniiyali" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail*
Shaposhnikov G.M., *Cand. of Sciences (Economics), senior researcher, Sector of Economics and Sociology, GBNIU RH "Khakniiyali" (Abakan, Russia), E-mail: khaltar1947@mail.ru*

THE STATE AND PROBLEMS OF PRESERVING THE KHAKASS LANGUAGE. The article observes the language situation among the rural Khakass population in the national regions of the Republic of Khakassia. In it, the researcher made an attempt to study the problems of the linguistic situation among the rural Khakass population. The relevance of the issue is related to the fact that the speakers of dialects of the Khakass language now in the village they live among the Russian-speaking population. The language environment does not allow communicating in Khakass. Therefore, the authors of the study specifically studied the functioning of the Khakass language in the Russian-speaking environment. The work presents a sociolinguistic study in places of residence of carriers of different dialects of the Khakass

language. A small survey among the Khakass speakers in their own language is also held. The preliminary results of the study of the linguistic situation show that the speakers prefer Russian-speaking communication. This situation suggests that the processes of transition to passive bilingualism and communication in Russian continue. It should be said that the processes of language shift (transition to Russian communication and loss of inter-flow transmission of the language in the family) and associated changes in Khakass consciousness practically do not affect the sense of ethnic self-identification, commitment to the Khakass roots.

Key words: **language situation, Khakass dialects, survey, Khakass language.**

***А.С. Кызласов**, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru*
***Г.М. Шапошников**, канд. экон. наук, ст. науч. сотр. сектора экономики и социологии ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: khaltar1947@mail.ru*

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию языковой ситуации среди сельского хакасского населения в национальных районах Республики Хакасия. Актуальность вопроса связана с тем, что носители диалектов хакасского языка в настоящее время в селе проживают среди русскоязычного населения. Это обстоятельство не позволяет общаться на родном языке. Поэтому авторы исследования поставили цель изучить функционирование хакасского языка в русскоязычной среде. Нами проведено социолингвистическое исследование в местах проживания носителей разных диалектов хакасского языка. Осуществлен небольшой опрос среди хакасов, говорящих на родном языке. Предварительные итоги изучения языковой ситуации показывают, что носители диалектов хакасского языка перестают общаться на родном наречии, переходят на русскоязычную форму общение. Такая ситуация свидетельствует о том, что продолжаются процессы перехода к пассивному билингвизму и общению на русском языке. Следует сказать, что процессы языкового сдвига (переход на русский язык общения и утрата межпоколенной передачи языка в семье) и связанные с ним изменения в языковом сознании хакасов практически не влияют на их чувство этнической самоидентификации, приверженности к своим корням.

Ключевые слова: **языковая ситуация, хакасские диалекты, опрос, хакасский язык.**

В начале XX века все коренные жители Хакасии и большинство другого населения, проживавшего в то время на территории Хакасии, знали хакасский язык. Но с началом репрессий, в период коллективизации часть сельского населения СССР (так называемых кулаков), в том числе и тех, кто проживал на территории Хакасии, стали выселять с родных мест. Семьи репрессированных из Хакасии высылались в Томскую, Иркутскую, Кемеровскую области и Красноярский край. Дети, попавшие вместе с родителями в места не столь отдалённые, уже плохо владели родным языком. Затем индустриализация, война, целина привели к тому, что хакасы в границах современной Хакасии остались в меньшинстве. В 1959 году хакасы составляли 11,6% от общего числа жителей [1, с. 13]. Из них владели родным языком 90,2%. К началу XXI века из всех 72 959 хакасов, проживающих на территории Российской Федерации, только 59%, владели родным языком [2, с. 143]. На территории самой Хакасии, по итогам переписи населения 2010 года, проживало 63 643 хакаса, или 13% от общего числа населения республики. Из всех хакасов, проживавших на момент переписи в Хакасии в 2010 году, владели родным языком 62%. Более ускоренное сокращение числа хакасов, владеющих родным языком, началось в период развитого социализма, т.е. с середины 1960-х по 1990 годы. Этому способствовало и то, что дети большинства хакасов не имели возможности учить его в школе. В городах Хакасии, а здесь проживало почти 40% всего коренного населения, требовалось в общественном транспорте говорить только на русском языке, на хакасском языке можно было общаться между собой только у себя дома.

Всё это, как нам представляется, привело к тому, что среди 1 050 участников социологического исследования, проведённого летом и осенью 2020 года, только 50,5% свободно владеют родным хакасским языком, в том числе в Аскизском районе – 64,8%, в Бейском районе – 72,9%, в Орджоникидзевском районе – только 26,4%. В то же время считают родным языком хакасский 70,1%, в том числе в Аскизском районе – 84,3%, в Бейском районе – 80%, а в Орджоникидзевском районе – 24,5% от числа опрошенных респондентов.

Из числа лиц коренной национальности, принявших участие в социологическом опросе, 87,5% считают, что очень важно сохранить хакасский язык, в том числе среди опрошенных респондентов в Аскизском районе – 91,9%, в Бейском районе – 89,4%, в Орджоникидзевском районе – 75,5%. Какие же пути видят участники опроса в сохранении хакасского языка? 83,5% участников опроса считают, что нужно сделать обязательным изучение родного хакасского языка в детском саду, школе, средних и высших учебных заведениях. В том числе в Аскизском районе так считают 87,5%, в Бейском районе – 88,2%, а в Орджоникидзевском районе таковых оказалось 77,4%. Кроме того, 31,1% участников опроса считают, что надо обязательно знать хакасский язык при поступлении на государственную службу. Нужно заметить, что чем меньше участников опроса знают родной язык, тем меньше требований они предъявляют к уровню знания хакасского языка при поступлении на государственную службу. Так, среди участников опроса в Ширинском районе знают родной язык 51,6% и только 24,2% считают обязательным знание хакасского языка при поступлении на государственную службу. В Орджоникидзевском районе среди участников опроса знают родной язык 24,5% и при поступлении на государственную службу знание хакасского языка считают обязательным 34%.

Нужно заметить, что в республике принимаются меры по сохранению языка коренного населения, но, как считают участники опроса, этого недостаточно. Так, 34,4% участников опроса считают, что законы принимаются только на бумаге, а 27,9% полагают, что органы власти ничего не делают. Однако участники Совета по сохранению и развитию хакасского языка, культуры и развитию этнотуризма при Правительстве Республики Хакасия, который проходил в начале февраля этого года, отметили, что количество тех, кто пожелал знать родной язык, среди учеников выросло на 15% [3, с. 8]. Участники заседания Совета отметили, что среди прочих мер по сохранению хакасского языка планируется такая мера, как организация в летнее время летних языковых лагерей. А также введение обучения родному языку во всех учебных заведениях, где имеются молодые люди из числа коренного населения. Как мы считаем, процесс вовлечения детей к изучению хакасского языка постепенно идет, главное – чтобы была обратная связь.

Среди участников опроса есть те, кто не знает родного языка. Среди опрошенных респондентов, не знающих родного языка 5,2%, а также 16,6% плохо знают свой родной язык. Однако 25,9% от числа незнающих родной язык не хотят его учить, но вместе с тем 9,6% из них считают иначе.

Причин того, что сокращается количество людей, владеющих хакасским языком, много. Поэтому надо и дальше продолжить те меры, которые принимают органы власти для сохранения хакасского языка. Кроме того, надо стимулировать тех, кто хочет изучать и стремится знать хакасский язык. Стимулирование может быть материальное и моральное. Так, например, в некоторых школах Бейского района детей, изучающих язык коренного населения, премируют. Эту практику, как нам представляется, можно распространить и в других школах. Было бы правильно, тем, кто владеет хакасским языком, в том числе работающим в органах власти, доплачивать, как это делается в некоторых республиках России. Препятствий на этом пути много, но их преодолеют те, кто понимает, что сохранение языка коренного населения – это сохранение самого этноса. Ведь каждый этнос – это лепесток в огромном цветке народов нашей страны, и если не будет одного из этих лепестков, то этот цветок будет менее ярким и интересным.

В Республике Хакасия хакасское население в основном проживает в сельской местности. И это дает нам уверенность в том, что при такой языковой среде компактного проживания носителей хакасского языка есть возможность сохранения родного языка. И для его сохранения нужно создавать условия и применять различные методы и средства, чтобы носитель диалекта освоил свой родной язык. Прежде всего, должна присутствовать окружающая носителя языковая среда, возможность получения образования на родном языке и чтения художественной литературы, знакомства с материалами газеты на национальном языке, прослушивания аудиоматериалов, просмотр видео- и кинофильмов.

Хакасы компактно проживают только в трех районах из восьми. В двух районах есть небольшое количество населенных пунктов, в которых хакасское население составляет большинство или примерно равное соотношение с русскоязычным населением. Преобладание сельского типа расселения коренной национальности некоторым образом влияет на социально-профессиональную **структуру,** образовательный уровень, языковую компетенцию национального населения и объем социальной базы литературного языка. Жители этих сел владеют преимущественно диалектными формами родного языка. Кызыльский диалект и шорский диалект считаются периферийными, они значительно отличаются от литературного языка. Это вызывает у некоторых, особенно у молодежи, определенный психологический дискомфорт, появляется комплекс неполноценности, что постепенно приводит к отказу от родного языка [4, с. 133].

Как и в большинстве бывших автономных республик и областей России, в Хакасии преобладает русское население, поэтому уровень свободного владения русским языком хакасами очень высок: по данным социологического исследования, проведенного в 1978 – 1979 годах, в сельской местности – 81,7%, в городе – 94,3%, а в целом по республике 79,2% хакасов свободно владеют русским языком. Только 2,3% хакасов на производстве разговаривали друг с другом на

хакасском языке, с друзьями – 3,1%, читали газеты на родном языке только 2,1% [5, с. 487].

Социолингвистические исследования по хакасскому языку и его диалектам проводились в 2013 и 2014 годах. Сотрудники сектора хакасского языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ» принимали участие в исследовании проблем, связанных с языковой политикой и языковой ситуацией в Республике Хакасия [6; 7].

Политические и экономические перемены, которые произошли в государственном и общественном устройстве России в 90-е годы XX века, в настоящий момент формируют новые языковые ситуации в ее регионах и отдельно взятых республиках, в частности в Республике Хакасия.

На основе системных подходов в области национально-языковой политики Российской Федерации и республики в новых условиях меняется характер функционального взаимодействия языков, особенно заметно проявляющийся через двуязычие и многоязычие.

В таких условиях большую актуальность приобретают социолингвистические исследования, которые направлены на изучение языковых ситуаций в конкретных полиэтнических районах республики. Их целью, несомненно, является выявление перспектив и тенденций развития языков и взаимодействия с другими языками, в частности с русским. Отсюда следует, что национальные республики в составе Российской Федерации должны учитывать специфику национально-языковой жизни своих регионов, последовательно проводить языковую политику, соответствующую языковой ситуации. При этом следует учитывать национальный состав в местах проживания носителей разных диалектов языка и национальные традиции, ценностные ориентации жителей разных национальностей.

Языковая ситуация в Республике Хакасия характеризуется определенными позитивными изменениями, которые связаны с результатами сознательного воздействия общества на языковые процессы. Это воздействие было оказано, прежде всего, благодаря языковому законодательству, в соответствии с которым произошло повышение статуса и национально-культурной функции языка. Заранее предусмотренные меры повлияли на расширение социальных функций и усиление его видимости в общественной и культурной жизни республики, на увеличение количества школ и учащихся, изучающих хакасский язык. Противоречивость такой ситуации заключается в том, что происходят позитивные изменения в развитии языка и в языковой лояльности хакасов, а также продолжаются процессы перехода к пассивному билингвизму и русскому одноязычию. В речи носителей хакасского языка заметны признаки влияния русского языка. Такие явления прослеживаются в использовании русских союзов, вводных слов, большого количества лексических заимствований, более гибком порядке слов в предложении, появлении новых типов придаточных предложений.

Для хакасского языка приоритетами являются обязательное сохранение и развитие уровня функционирования хакасского языка как родного в отдельных селах с начальной школой на хакасском языке. Также обязательным можно считать внедрение в национальных средствах массовой коммуникации, в учреждениях культуры и фольклорных коллективах более эффективных инновационных технологий обучения хакасскому языку. Это, несомненно, нужно для сохранения его как функционально второго, но однозначно первого как символа этнической идентификации. Таким образом, мы сохраняем этнос и его связь с культурным, историческим и духовным наследием предков.

В заключение приводим для примера таблицу, которую мы составили, чтобы выяснить состояние функционирования хакасского языка у носителей диалектов в разных районах Республики Хакасия [8].

Таблица 1

Скажите, пожалуйста, насколько хорошо Вы знаете хакасский язык?

	Абакан	Аскизский р-он	Бейский р-он	Таштыпский р-он	Ширинский р-он	Ордж-ий р-он	Итого
Очень хорошо знаю хакасский язык	41,8	64,8	72,9	44,4	25,8	26,4	50,5
Не очень хорошо знаю хакасский язык	27,5	24,1	14,1	36,6	33,9	30,2	27
Плохо знаю хакасский язык	21,2	9	7,1	16,9	29	34	16,6
Вообще не знаю хак. языка	8,5	1,7	5,9	1,4	11,3	7,5	5,2
Затрудняюсь ответить	1,1	0,3		0,7		1,9	0,7
	364	344	85	142	62	53	1050

Библиографический список

1. *Хакасская автономная область за годы Советской власти*. Статистическое управление Хакасской автономной области. Абакан, 1967.
2. *Национальный состав и владение языками, гражданство. (Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года*: в 11 т. Федеральная служба государственной статистики. Москва: ИИЦ «Статистика России», 2012; Т. 4, Кн. 1.
3. *Абакан*. 2021; № 5 (3364), 10 – 16 февраля.
4. Кызласова М.А. Языковая ситуация в Республике Хакасия. *Языки народов России: перспективы развития:* материалы международного семинара «Русское и английское издания». Элиста: АПП «Джангар», 2000.
5. Кызласов А.С., Белоглазов П.Е., Каскаракова З.Е., Субракова В.В. О языковой ситуации у хакасов (в местах проживания сельского хакасского населения). *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 486 – 488.
6. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е. О языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 6 (43): 369 – 370.
7. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е., Белоглазов П.Е. О современном состоянии качинского диалекта хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; № 6 (49): 335 – 338.
8. *Полевые материалы авторов статьи*.

References

1. *Hakasskaya avtonomnaya oblast' za gody Sovetskoj vlasti*. Statisticheskoe upravlenie Hakasskoj avtonomnoj oblasti. Abakan, 1967.
2. *Nacional'nyj sostav i vladenie yazykami, grazhdanstvo. (Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda*: v 11 t. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Moskva: IIC «Statistika Rossii», 2012; T. 4, Kn. 1.
3. *Abakan*. 2021; № 5 (3364), 10 – 16 fevralya.
4. Kyzlasova M.A. Yazykovaya situaciya v Respublike Hakasiya. *Yazyki narodov Rossii: perspektivy razvitiya:* materialy mezhdunarodnogo seminara «Russkoe i anglijskoe izdaniya». `Elista: APP «Dzhangar», 2000.
5. Kyzlasov A.S., Beloglazov P.E., Kaskarakova Z.E., Subrakova V.V. O yazykovoj situacii u hakasov (v mestah prozhivaniya sel'skogo hakasskogo naseleniya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 486 – 488.
6. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E. O yazykovoj situacii v kyzyl'skom dialekte hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 6 (43): 369 – 370.
7. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E., Beloglazov P.E. O sovremennom sostoyanii kachinskogo dialekta hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; № 6 (49): 335 – 338.
8. *Polevye materialy avtorov stat'i.*

Статья поступила в редакцию 23.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-548-551

***Lu Ziyi**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; senior teacher, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 24956006@qq.com*

CULTURAL-CONNOTATIVE COMPONENT IN THE SEMANTICS OF SOME RUSSIAN VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT *МЫСЛЬ* (THOUGHT). The article presents an analysis of phraseological units, including the abstract name for thought – *мысль* – from the point of view of the cultural-connotative component. The researcher uses a linguoculturological method for the study. In the phraseological units the author chooses the verbal components, of which *letat'*, *letet'*, *vyletat'* / *vyletet'*, *uletat'* / *uletet'*, the abstract substantive thought performs the function of the subject of action. The work is based on the opinion of

V.N. Telia about the phraseological unit, a unit characterized by stability, reproducibility. The study shows that the considered phraseological units generally correspond to the anthropic source of culture and the movement of *thought* is not under the control of the will of man.

Key words: **thought, phraseological unit, stereotyped representation.**

***Лу Цзыи**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 24956006@qq.com*

КУЛЬТУРНО-КОННОТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИКЕ НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СЕМАНТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ *МЫСЛЬ*

Данная статья посвящена анализу ряда фразеологических единиц, включающих в себя абстрактное имя *мысль*, с точки зрения культурно-коннотативного компонента. В данной статье принят лингвокультурологический метод исследования фразеологизмов. В выбранных нами фразеологических единицах, глагольными компонентами которых являются *летать*, *лететь*, *вылетать* / *вылететь*, *улетать* / *улететь*, функцию субъекта действия выполняет абстрактный субстантив *мысль*. Исходя из мнения В.Н. Телия, под фразеологизмом мы понимаем единицу, характеризующуюся устойчивостью, воспроизводимостью. Проведенное нами исследование показывает, что рассмотренные фразеологические единицы в целом соотносятся с антропным кодом культуры, и движение *мысли* не находится под контролем воли человека.

Ключевые слова: **мысль, фразеологическая единица, стереотипное представление.**

В соответствии с общепринятой точкой зрения фразеологизмы выступают как единицы языка, обладают культурными содержаниями, в сравнении с естественным языком рассматриваются как знаки иной знаковой системы, т.е. «языка» культуры [1, с. 6]. Фразеологические единицы, возникающие в языках народов, лежат в основе образного представления, которое отображает обиходную эмпирику, историю или культуру носителя языка [2, с. 13]. Другими словами, фразеологические единицы обладают самой яркой культурной особенностью языковых единиц [3, с. 782].

А.И. Федоров отмечает, что фразеологизмы создаются для того, чтобы конкретизировать образно-эмоциональную оценку предметов, явлений, действий, качеств, уже названных в языке [4, с. 13]. Ученый также выражает мнение о том, что в отличие от слов фразеологизмы обладают фразеологическим значением, которое включает в себя метафорическое, метонимическое или сравнительное образное представление, через которое выражается денотат и передается его коннотативный компонент в сигнификате [там же, с. 15]. Кроме того, фразеологизмы выражают типовые представления, выступают как стереотипы, эталоны или определяют символьный признак, при этом считаются языковыми компонентами культурных знаков [5, с. 249 – 250]. Как полагает В.А. Маслова, фразеологизмы в денотате или через связь ассоциативно-образного основания с эталонами, символами, стереотипами культуры народа передают культурное содержание о мире, обществе. Поэтому фразеологические единицы считают «кладезем премудрости» языкового коллектива, сохраняющим и воспроизводящим менталитет человека, его культуру от отца к детям [6, с. 75].

Компоненты фразеологических единиц понимаются как знаки вторичной номинации, обладают образно-ситуативной мотивированностью, непосредственно связывающейся с мировидением носителя языка, культурной коннотацией, ее основным составом считается образное основание [5, с. 214].

Отметим, что, по мнению В.Н. Телия, культурная коннотация (или культурно-национальная коннотация) в самом общем виде представляется как интерпретация прямого (денотативного) или посредственного (образно мотивированного) аспектов значения в рамках культуры [там же]. Культурная коннотация фразеологических единиц осознается, как представляется, через соотнесение базовой для них метафоры с интерпретирующим ее содержание «языком» категорий и стереотипов культуры – национальной или общечеловеческой [там же, с. 258]. Она играет роль «звена», которое обеспечивает диалогическое взаимодействие разных семиотических систем – языка и культуры [7, с. 14].

М.Л. Ковшова считает, что культурная коннотация в семантике фразеологизмов связывается с символами, эталонами, стереотипами, мифологемами культуры, которые служат мотивационной основой фразеологизма, вновь отражаются в образе данного языкового знака, осуществляя передачу глобальных смыслов культуры [8, с. 7].

Под фразеологической единицей мы понимаем, вслед за В.Н. Телия, то, что не производится в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения), а воспроизводится в ней в узуально зафиксированных за ними устойчивых отношениях между смысловыми значениями и определенными лексико-грамматическими составами. Устойчивые и воспроизводимые характеристики являются взаимосвязанными универсальными признаками фразеологических единиц [9, с. 605]. В данной статье центр внимания сосредоточен на анализе культурно-коннотативного компонента значения устойчиво воспроизводимых сочетаний слов, т.е. образного представления составляющего компонента, особенно именного, фразеологизма в сознании человека.

В данной статье мы анализируем ряд фразеологизмов в таких аспектах, как толкование фразеологизмов (описание семантизации единицы) и культурологический комментарий, которые представлены в «Большом фразеологическим словаре русского языка (Значение, Употребление, Культурологический комментарий)» под ред. В.Н. Телия [10].

Материалом для нашей работы послужили контексты, взятые из Национального корпуса русского языка (https://ruscorpora.ru/new/) и из поисковой системы (https://yandex.ru/). Для нашего анализа мы выбрали фразеологизмы, состоящие из абстрактного имени *мысль*, которое воспринимается как субъект действия, и глагольных компонентов, выраженных глаголами движения *летать*, *вылететь*, *улетать* / *улететь*, *пролетать* / *пролететь*.

Мысль летает

Идея легко и быстро перемещается. Имеется в виду, что соображение, суждение (*X*) находится вне мыслительного пространства человека, группы лиц (*Y*), держится в воздушном пространстве и свободно меняет свое местоположение в нем. *X летает*. **Реч. стандарт.**

*В ноосфере **мысль летает** выбирает себе крыши.* [https://avtor.rudtih.ru/dimitrios/mysli-shustrye-letayut-01-03-2020/]. ***Летает мысль**, вот, кажется, поймал, не удержал, вспорхнула, улетела.* [https://stihi.ru/2013/06/22/5141]. ***Мысль – летает**, парит или пронизывает пространства быстрее всего на свете.* [https://zen.yandex.ru/media/id/5ddc279f576a853bcc85e006/mysl-ili-smyslovaia-energiia-dushi-5e430accd3f8624cf90dadf7?utm_source=serp]. *Хорошие **мысли летают** в воздухе!* [https://www.chitalnya.ru/work/2453263/]. ***Мысли летают**, мысли витают, мысли ни сна, ни покоя не знают.* [https://stihi.ru/2013/08/23/7729]. ***Мысли летают** над морем и сушей, и обретают новые души.* [https://stihi.ru/2013/08/23/7729]. ***Летают мысли** хороводом, попробуй выловить одну.* [http://samlib.ru/m/morenec_t_w/letayut_mysli.shtml].

Образ фразеологизма восходит к одной из мифологических форм мироосознания – анимистической, которая одушевляет мысль и приписывает продукту мышления умение передвигаться самостоятельно.

Именной компонент фразеологизма *мысль* соотносится с антропным, т.е. собственно человеческим кодом культуры, глагольный компонент *летать* – с зооморфным кодом культуры. Фразеологизм в целом соотносится с антропным кодом культуры.

Образ фразеологизма в целом создается метафорой, которая уподобляет *мысль* живому существу, обладающему уникальной способностью – умению свободно передвигаться по воздуху. *Мысль* находится вне организма человека, не зависит от его сознания и осуществляет активное действие во внешнем по отношению к нему пространстве, она находится в воздухе и в силах перемещаться в нем, скорее, при помощи крыльев, в разное время и в разных направлениях.

Фразеологизм в целом выступает в роли стереотипного представления о свободном перемещении идей, независимо от воли самого человека.

В китайской лингвокультуре есть образный аналог – 思想翱翔在 (*букв.*: ‘мысль летает где-л.’). Данное выражение, употребляющееся в значении ‘размышления (человека) свободно развиваются где-л.’, соотносимо с антропным, зооморфным и пространственным кодами культуры. Образным основанием китайской единицы, как представляется, оказывается зооморфная метафора, уподобляющая *мысль* летающему существу, скорее, птице, способному к самостоятельному передвижению при помощи крыльев. Таким образом, как представляется, из-за различий в образных основаниях смысл русского фразеологизма будет понятен носителям китайского языка.

Мысль летит 1 *чья, кого, у кого*

Идея [быстро] развивается [в определенном направлении]. Имеется в виду, что соображение, суждение (*X*) человека, группы лиц (*Y*) продолжается, направляется в какую-л. сторону. *X [Y-а] летит.*

Реч. стандарт.

Трудоустроено свыше тысячи человек, платятся налоги, зарплаты, воплощаются широкие благотворительные программы. А директорская ***мысль летит*** *дальше: хлеб с паращуковских полей уже идет в Швейцарию (Европа, кстати, выпекает деликатесные изделия из нашего фуражного зерна), так что нужен свой терминал на элеваторе, чтобы через Волгобалт, никому не кланяясь, экспортировать зерно в Европу.* [Наталья Маус. Вольские истории // «Богатей» (Саратов), 2003.04.24]. *Вот и отпуск. А* ***мысли летят*** *то домой, то обратно, в Афганистан: там очень много дел. Никак не могу забыть картину, когда прощался с товарищами… 25 сентября.* [Е.А. Финогенов. Из дневника (1980)]. *Сердце было так полно чувством жизни, что, когда я ехала обратно в поезде, в майский вечер, вместе со всеми,* ***мысли*** *мои* ***летели*** *вперед, я думала, что когда-нибудь вспомню этот день, вспомню себя в нем, и это воспоминание если и не спасет меня от чего-то страшного, то, может быть, оградит.* [Н.Н. Берберова. Курсив мой (1960 – 1966)]. ***Мысль летит*** *очень быстро, тем более когда ноги не выполняют свое предназначение.* [https://mirtesen.ru/people/669876707/blog/46090540738]. *«Мне тридцать три, –* ***летели*** *его* ***мысли****, – а вам, дядя Женя, вдвое дольше».* [Владимир Дудинцев. Не хлебом единым (1956)]. *2 июля 55-летняя Екатерина II сообщает в письме Гримму: «Когда я начинала это письмо, я была счастлива, весела, и мои* ***мысли летели*** *так быстро, что я не знала, чем они окончатся».* [Юрий Безелянский. В садах любви (1993)]. *Но* ***мысли*** *у Дзюбы* ***летели*** *быстрее, чем он успевал их озвучивать, поэтому, едва убедив Геннадия в том, что в убийстве может быть виновен любовник Евгении Панкрашиной, Роман уже начал сам в этом сомневаться.* [Александра Маринина. Последний рассвет (2013)].

Мысли летят 2 *чья*

Идеи [быстро] удаляются. Имеется в виду, что соображение, намерение (*X*) быстро направляется в определенную сторону, отдаляясь от изначального объекта. *X летит*. **Реч. стандарт.**

И вам пора бы уже к этому времени понять, что настроение представителей высшего общества очень переменчиво – куда ветер дует, туда и их ***мысли летят****.* [Кэрол Мортимер, Жестокость любви, 2013]. *Он пребывал в том легком, вольном состоянии, когда местные застарелые вопросы, вообще все происходящее вокруг волнует уже не так сильно, и* ***мысли летят*** *куда-то в новые приятные дали, с другой же стороны, эта же легкость, омывая привычную знакомую жизнь, заставляла грустно сжиматься сердце.* [Виктор Ремизов. Воля вольная // «Новый мир», 2013].

Основной комментарий см. **мысль летает**.

Образ фразеологизма в целом создается метафорой, которая уподобляет *мысль* летающему существу, обладающему уникальной способностью – умению передвигаться по воздуху в определенном направлении. Глагол *лететь* призван указывать на быстроту движения мысли, действие которой не зависит от воли человека.

Фразеологизм в целом передает стереотипное представление о неконтролируемом, неподвластном воле человека быстром мыслительном процессе.

У данного русского фразеологизма всего есть два значения, в связи с этим образный аналог данного выражения в китайской лингвокультуре представляется по-разному: 1) 思想飞向... (*букв.*: ‘мысль летит куда-л.’), соотносится с антропным и зооморфным кодами культуры; 2) 改变想法 (*букв.*: ‘мысль меняется’), соотносится с антропным кодом культуры. Образным основанием первой китайской единицы является метафора, уподобляющая мысль летающему существу, скорее, птице, т.е. образное основание данного эквивалента отожествляется с образом русского фразеологизма. А во второй единице нет метафоры. Таким образом, последний случай из-за несоответствия с образным основанием, думается, будет вызывать трудность у носителей китайского языка.

Мысли вылетают / мысль вылетела из головы *чей, у кого*

Идея целиком и полностью исчезает. Имеется в виду, что соображение, суждение (*X*) мгновенно, неожиданно перестает быть частью сознания человека, группы лиц (*Y*). *X вылетела из головы [Y-а].* **Неформ.**

Внезапный страшный грохот и звон разбитого стекла возвращают меня к суровым реалиям современного бытия, все «нужные» ***мысли*** *мгновенно* ***вылетают из головы****…* [Дмитрий Ярошевский. Перед высоким порогом // «Наука и религия», 2007].

Игорь подумал, что ему, возможно, опять чего-то недоговаривают, решил запомнить эту фразу Молодого, чтобы потом спросить его, но эта ***мысль*** *тут же* ***вылетела*** *у него* ***из головы****, вытесненная мыслью, что они все-таки не черные риэлторы.* [А.Б. Сальников. Отдел // «Волга», 2015]. *Но ведь он примерно моего возраста, он в сыновья Анатолию Ефимовичу годится, так когда же бы они успели? Я так ничего и не придумал по этому поводу, а потом все эти* ***мысли вылетели*** *у меня* ***из головы****, когда совсем уже рядом с домом я поскользнулся по-настоящему, совершил фантастический пируэт и обрушился на бок, вдобавок сбив с ног подвернувшуюся даму с собачкой.* [Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Хромая судьба (1982)]. *Освободив оружие, вторым ударом Мэбэт отрубил медведю голову и, попятившись, упал на спину. Охота изумила Мэбэта – он не мог понять, что произошло с ним, все слова и* ***мысли вылетели из*** *его* ***головы****. Но оцепенение продолжалось недолго, ибо в душе уже освободилось пространство для торжества. Это не было торжество мщения за Хадко.* [Александр Григоренко. Мэбэт // «Новый мир», 2011].

Образ фразеологизма также восходит к одной из мифологических форм мироосознания – анимистической, которая олицетворяет продукт интеллектуальной деятельности человека, представляет мысль как живое существо и приписывает ей умение передвигаться самостоятельно. Кроме того, в основе создания образа лежит архетипическая оппозиция «внутри – снаружи».

Компонент фразеологизма *мысль* соотносится с антропным, т.е. собственно человеческим кодом культуры, глагольный компонент *вылетать* / *вылететь* – с зооморфным кодом культуры, компонент *голова* как локус мыслей / идей, замещая самого человека в его интеллектуальной деятельности, метонимически отожествляясь с мышлением или интеллектуальным пространством сознания человека, соотносится с соматическим, т.е. телесным кодом культуры, а в сочетании с предлогом *из* + род. пад. – с пространственным кодом культуры. Фразеологизм в целом соотносится с антропным, а с учетом оппозиций – с пространственным кодами культуры.

Образ фразеологизма в целом создается метафорой, уподобляющей *мысль* летающему существу, способному стремительно покидать внутреннее пространство с помощью крыльев. *Мысль* имеет силу в один миг самостоятельно покидать интеллектуальную сферу человека, пересекая границу между его внутренней личной сферой и окружающим его миром, и перемещаться в какое-то внешнее, отделенное от человека пространство, переставая быть частью его сознания. Действие мысли также не контролируемо человеком. Кроме того, в данном фразеологизме присутствует оттенок интенсивности действия мысли.

В метафорически образном основании фразеологизма в целом отображено стереотипное представление о неподконтрольном человеку процессе полного исчезновения из мыслительного пространства человека какой-л. мысли, идеи.

Образных аналогов данного русского фразеологизма в китайской лингвокультуре нами до сих пор не обнаружено. Некоторым семантическим эквивалентом, как представляется, можно считать выражение 想法被忘得一干二净 (*букв.*: ‘мысль напрочь забывается, как будто ничего не осталось’), которое соотносится с антропным кодом культуры. Образ, лежащий в основе данного выражения, содержит метафору, уподобляющую мысль некоему предмету. Несмотря на несоответствие с образным основанием русской единицы, представляется, что русский фразеологизм будет понятен носителям китайского языка.

Мысль улетает / улетела *чья, куда-л.* **1**

Умственный взор направляется. Имеется в виду, что размышления, раздумья (*X*) отвлекают внимание человека, группы лиц (*Y*) от какой-л. темы, переносятся в другую точку, в другое место, в другое время. *X [Y-а] улетает / улетела.*

Реч. стандарт.

Мысль улетает *в скомканную даль.* [М. Гежинская. Мысль. https://stihi.ru/2020/05/15/985]. *Еще совсем недавно его* ***мысль*** *то* ***улетала*** *в прошлое, то возвращалась в настоящее.* [В.П. Катаев. Уже написан Вертер (1979)]. *Надо заканчивать сверку протокола. Но мои* ***мысли улетают*** *в далекое прошлое, туда, где начинается тропинка, приведшая меня в конце концов в эту маленькую комнату в Кремле. Мы заранее приготовились к высадке в Станецком. Вынесли вещи на нижнюю палубу и ждали, пока нос судна не уперся в песчаный берег.* [Валентин Бережков. Рядом со Сталиным (1971 – 1998)]. *Настенька пожелала молодому человеку впредь беречь свою руку, а сама вернулась к исполнению обязанностей. Однако в продолжение всего дежурства* ***мысли*** *ее то и дело* ***улетали*** *куда-то далеко, очень далеко за пределы травмопункта. Но все вышеописанное можно считать только присказкой. А самая сказка началась утром, когда Настя закончила свое дежурство.* [Олег Зайончковский. Счастье возможно: роман нашего времени (2008)]. *Её* ***мысли улетели*** *далеко в детство. Она вспомнила отца и свою маму. Как все были счастливы вместе.* [https://mir-knig.com/read_254499-5]. *Он сел за стол, взялся одной рукой голову и явно в тот момент его* ***мысли улетели*** *куда-то далеко. Взгляд светился и сиял. Мечты, чувства и эмоции захлестнули с головой. Пару минут он не был в состоянии произнести ни слова.* [Эмилия Стоун, Оргия с боссом, 2020].

Мысль улетела 2

Идея пропала. Имеется в виду, что соображение, суждение, убеждение (*X*) перестало существовать для человека, исчезло. *X улетела*.

Реч. стандарт.

Он порезался о большой осколок, алые бусинки крови закапали на пол. ***Мысль улетела****, а я побежала за йодом. Разумеется, в этот день никто уже не работал. Галерея была закрыта для посетителей.* [Ирина Павская. «Джоконда» Мценского уезда (2006)]. *Подумал он об одной столовской девке, которая была в него страстно влюблена и жила неподалеку в землянке вместе с другими вольнонаемными девчонками, но* ***мысль****, вялая, ненаступательная, мелькнула и* ***улетела****, он уснул, не осуществив намерения, не утолив вожделенного позыва.* [Виктор Астафьев. Прокляты и убиты. Книга первая. Чертова яма (1995)]. *Все* ***мысли улетели****, остались чувства.* [https://qna.center/question/1704956]. *Мужчина выпрямился и прижался к моим губам страстным, но таким нежным поцелуем, что все посторонние* ***мысли улетели****.* [Ольга Рыжая. Идеальный секретарь, 2018]. [https://kartaslov.ru/предложения-со-словосочетанием/мужчина + выпрямился].

Основной комментарий см. **мысль летает**.

Во фразеологизме отражается метафорическое осмысление *мысли* как самостоятельного субъекта – летающего существа, которое обладает умением исчезать, пропадать из поля зрения, скрываться из виду. Действие *мысли* также не

находится под контролем человека, а, наоборот, интеллектуальная деятельность человека, группы лиц зависит от самой *мысли*, т.е. физическое лицо освобождается от происходящего вокруг или вообще забывает, что делал или о чем говорил, думал, берется за другую тему. При этом в данном случае речь не идет о покидании *мыслью* именно внутреннего пространства человека (ср. *мысль вылетела*).

Фразеологизм в целом отображает стереотипное представление о направлении неконтролируемого человеком мыслительного процесса, в результате которого размышление либо отдаляется от исходной темы и направляется в другую сторону, либо прекращается.

Образных аналогов данного русского фразеологизма в китайской лингвокультуре не существует. Некоторыми семантическими эквивалентами можно считать следующие выражения: 1) 遐想 (*букв.:* 'переноситься мысленно'); 2) 想法消失 (*букв.:* 'мысль исчезает'), которые соотносятся с антропным кодом культуры. В образе китайских единиц нет метафоры, связанной с *мыслью*. Таким образом, такие расхождения, думается, будут труднее для понимания смысла русского фразеологизма для носителей китайского языка (особенно в первом значении).

Подводя некоторые итоги анализа данных фразеологических единиц, можно сделать четыре основных вывода.

1. В рассмотренных фразеологических единицах *мысль* движется очень активно, при этом ее движение разнообразно. Она обитает либо внутри человека, в его мыслительном пространстве, либо вне его.

2. Проанализированные фразеологические единицы содержат метафору, уподобляющую *мысль* существу, способному свободно перемещаться по воздуху в любом направлении при помощи крыльев.

3. Фразеологические единицы, представленные в данной статье, отражают стереотипное представление о неподконтрольном, неподвластном человеку мыслительном процессе, который может протекать самостоятельно и развиваться независимо от воли самого человека.

4. Несмотря на различия в образных основаниях рассмотренных русских единиц и их китайских аналогов, думается, что в большинстве случаев данные русские фразеологизмы будут понятны носителям китайского языка, исключение представляют единицы *мысли летят 2*, *мысль улетала / улетала 1*.

Библиографический список

1. Телия В.Н. Предисловие. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017: 6 – 14.
2. Телия В.Н. *Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке*. Москва: Наука, 1981.
3. Телия В.Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва: АСТ-Пресс книга, 2017: 776 – 782.
4. Федоров А.И. *Сибирская диалектная фразеология*. Новосибирск: Наука; Сибирское отделение, 1980.
5. Телия В.Н. *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
6. Маслова В.А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии. *Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках*. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 69 – 76.
7. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 13 – 24.
8. Ковшова М.Л. *Линево-культурологический метод во фразеологии: Коды культуры*. Изд. 3-е. Москва: Ленанад, 2016.
9. Телия В.Н. Фразеологизм. *Русский языка: Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997: 605 – 607.
10. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва: АСТ-Пресс книга, 2017.

References

1. Teliya V.N. Predislovie. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2017: 6 – 14.
2. Teliya V.N. *Tipy yazykovyh znachenij: Svyazannoe znachenie slova v yazyke*. Moskva: Nauka, 1981.
3. Teliya V.N. Posleslovie. Zamysel, celi i zadachi frazeologicheskogo slovarya novogo tipa. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva: AST-Press kniga, 2017: 776 – 782.
4. Fedorov A.I. *Sibirskaya dialektnaya frazeologiya*. Novosibirsk: Nauka; Sibirskoe otdelenie, 1980.
5. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
6. Maslova V.A. Kul'turno-nacional'naya specifika russkoj frazeologii. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i v diskursivnyh praktikah*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 69 – 76.
7. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury. *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 13 – 24.
8. Kovshova M.L. *Lingvo-kul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury*. Izd. 3-e. Moskva: Lenanad, 2016.
9. Teliya V.N. Frazeologizm. *Russkij yazyka: `Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya; Drofa, 1997: 605 – 607.
10. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva: AST-Press kniga, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-551-553

Lee N.B., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: leekimso@mail.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*

PECULIARITIES OF THE MEDICAL TERMINOLOGY OF THE KOREAN LANGUAGE: WAYS OF REPLENISHMENT. The article examines the main ways to replenish the corpus of Korean medical terminology. A structural and formal characteristic of medical terms of the Korean language is given. From the point of view of types of word formation is described the specificity of word formation of medical terminology: borrowings (phonetic and semantic), morphological method (derivation), syntactic method (formation of terminological linkages). A new method of terminology formation for the Korean language, such as lettering in the Hangeul text, is considered. Using the classification of Yu.A. Sorokin, Korean derivational medical terms are also described. Characteristics are given to all seven structural variants of polylexeme derivatives of thermological linkages.

Key words: **medical terminology, terminology, Korean, derivation, terminological linkages, phonetic adaptation, semantic borrowing, tracing, phraseological tracing, nominators, operators, affixation.**

Н.Б. Ли*, 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*

ОСОБЕННОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА: СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ

Статья рассматривает основные способы пополнения корпуса медицинской терминологии корейского языка. Дана структурно-формальная характеристика медицинским терминам корейского языка, описана специфика словообразования медицинской терминологии с точки зрения типов словообразования: заимствования (фонетическое и семантическое), морфологический способ (деривация), синтаксический способ (образование терминологических сцеплений). Рассмотрен новый для корейского языка способ терминообразования, такой как буквенные вкрапления в тексте на хангыле. На основе классификации Ю.А. Сорокина описаны корейские деривационные медицинские термины. Дана характеристика всем семи структурным вариантам полилексемным производным терминологическим сцеплениям.

Ключевые слова: **медицинская терминология, терминообразование, корейский язык, деривация, терминологическое сцепление, фонетическая адаптация, семантическое заимствование, калькирование, фразеологическая калька, номинаторы, операторы, аффиксация.**

Несмотря на две волны пандемии, связанной с COVID19, нанесшим существенный урон туристической индустрии, с открытием границ вновь набирает обороты медицинский туризм, который в данной статье понимается как выезд в иностранное государство из страны проживания с целью получения медицинской помощи (например, лечение, диагностика, реабилитация и прочее), так и новые возможности онлайн-медицинской помощи от зарубежных специалистов.

Без сомнения, одним из лидеров медицинского туризма на Дальнем Востоке в настоящее время является Республика Корея. С 2009 г наблюдалась позитивная динамика роста количества российских медицинских туристов в Корею, и хотя новые реалии затормозили позитивную динамику туристического потока, стране в целом удалось справиться с коронавирусом, и сейчас оздоровительный отдых там как никогда актуален [1].

Популярность корейской медицины объясняется несколькими факторами: новейшее оборудование, высокоточные технологии диагностики, роботизированная хирургия, высококлассные специалисты на всех уровнях обслуживания, эффективное лечение, самые высокие показатели выживаемости онкобольных в мире, оптимальное соотношение цены и качества.

Медицинская терминология в целом представляет собой обширный слой лексики, отличающийся в первую очередь тем, что терминологическая система медицины включает себя множество узкоспециализированных подсистем, например, подсистема терминов педиатрии, эндокринологии или хирургии. Термин в медицине выполняет информативную, познавательную, ориентирующую функции [2].

Корейская медицинская терминология, в свою очередь, очень динамична – она постоянно расширяется и обогащается новыми терминами, что, бесспорно, объясняется активным развитием медицины как науки.

Основными способами пополнения медицинской терминологии корейского языка являются:

1) заимствование,
2) морфологический способ (деривация),
3) синтаксический способ (образование терминологических сцеплений).

Фонетическое заимствование (фонетическую адаптацию) и семантическое заимствование выделяют как главные виды заимствований.

Первая разновидность представляет собой заимствование иностранного слова в фонетической форме, схожей с языком-источником [3]. Например:

1. 바빈스키징후 (Babinski 徵候) [пабинсыкхи джинъху] – признак Бабинского;
2. 스티븐스-존슨 증후군 (Stevens–Johnson 症候群) [сытхибынсы-чонсын чынъхугун] – синдром Стивенса-Джонсона;
3. 리엘 증후군 (Lyell 症候群) [риель чынъхугун] – синдром Лайелла;
4. 아킬레스건 (Achilles 腱) [акхиллэсыгӧн] – ахиллово сухожилие;
5. 메치오닌 (methionine) [мечхионин] – метионин.

Стоит отметить, что среди фонетических заимствований выделяется большая группа понятий, ранее отсутствовавших в корейском языке:

1. shock (англ.) – 쇽 [сёк] – шок;
2. allergie (нем.) – 알레르기 [аллерыги] – аллергия.

Практически вся фармацевтическая терминология корейского языка представлена фонетическими заимствованиями из английского языка (табл. 1), что объясняется стремлением соблюдать международные стандарты с целью более точной идентификации медицинских терминов.

Таблица 1

Фонетически адаптированные заимствования фармацевтической терминологии

Термин (на корейском языке)	Транскрипция	Оригинал	Перевод
바클로펜	[пакхыллопхен]	baclofen	баклофен
케라틴	[кхератхин]	keratin	кератин
리튬	[ритхюм]	lithium	литий
메치오닌	[мечхионин]	methionine	метионин
메트헤모글로빈	[метхыхемогыллобин]	methemoglobin	метгемоглобин
가바펜틴	[кабапхентхин]	gabapentin	габапентин
다이아제팜	[таиаджепхам]	diazepam	диазепам
덱사메타손	[тексаметхасон]	dexamethasone	дексаметазон
이부프로펜	[ибупхыропхен]	ibuprofen	ибупрофен
클로나제팜	[кхыллонаджепхам]	clonazepam	клоназепам

Вторая разновидность, семантическое заимствование или калькирование, представляет собой перестройку иноязычной модели с морфемным или структурным наполнением из материала заимствующего языка [3]. Например: десенсибилизация – 탈민감화 (脫敏感化) [тхальмингамхва] – калькирован с английского через задействование аффиксов 탈– (脫) [тхаль-], означающего «отойти от чего-то, отменить что-то» (аналог греческого префикса «де-», «дис-»), и 화- (化) [-хва], означающего «процесс»; то есть буквально этот термин можно перевести как «процесс снижения чувствительности».

Чаще всего структурно-семантические кальки медицинских терминов корейского языка образуются синтаксическим способом. Это объясняется аналитической моделью образования словосочетаний по типу «имя + имя», где первое выполняет роль определения, а второе выступает в качестве определяемого слова:

1. contact precaution (англ.) – 접촉주의 (接觸注意) [чӧпчхокчуи] – контактная предосторожность, буквально «контакт + предосторожность»;
2. unit spasm (англ.) – 단위연축 (單位攣縮) [танвийӧнчхук] – единичный спазм, буквально «единица + спазм»;
3. Magnetic Resonance Imaging (англ.) – 자기 공명 영상 (磁氣 共鳴 映像) [чаги конъмйӧнъ йӧнъсанъ] – магнитно-резонансная томография, буквально «магнетизм + резонанс + отражение»;
4. polimerase chain reaction (англ.) – 중합효소 연쇄 반응 (重合酵素 連鎖 反應) [чунъхапхёсо йӧнсвэ панынъ] – полимеразная цепная реакция (ПЦР), буквально «полимеризация + фермент + цепь + реакция».

Еще одним видом калькирования, заслуживающим внимания, являются фразеологические кальки, передающие метафорическое значение в термине из одного языка в другой: 접시 얼굴 [чопси ӧльгуль] – «тарелка + лицо» – прямая калька с английского «dished face» – «тарелкообразное, вогнутое лицо», внешний вид лица при скафоцефалии. В русском языке используется термин «ладьевидный череп, лодкообразный череп», также используется метафора, но уже внешнего вида черепа при скафоцефалии, а не лица [4].

Буквенные вкрапления в тексте на хангыле можно отнести к достаточно новому виду заимствований в корейском языке. Заимствование происходит с помощью букв латинского алфавита. Особенно часто такой вид заимствования используется для таких унифицированных в медицинской сфере областей, как микробиология, фармакология и биохимия. Например:

1) multiplex PCR 법 [~пӧп] – метод мультиплексной ПЦР;
2) coagulase 음성 [~ымсёнъ] – коагулаза-отрицательный.

Самыми же продуктивными способами терминообразования в медицинской сфере корейского языка считаются морфологический (деривация) и синтаксический способ (образование терминологических сцеплений).

В корейском языке непросто разграничить сложные и аффиксальные типы медицинских терминов, так как между корнями и словообразовательными аффиксами отсутствуют чёткие разграничения. Поэтому наиболее удобной для анализа корейской медицинской терминологии представляется классификация деривационных элементов Ю.А. Сорокина, в которой лексемы, к которым присоединяются деривационные морфемы, обозначаются как номинаторы, а сами деривационные морфемы – как операторы [5].

Таким образом, на основе вышеуказанной классификации все термины можно разбить на несколько групп:

1) термины, образованные путем деривации (производные термины);
2) термины, образованные присоединением одного оператора к основе слова (простые производные термины);
3) термины, образованные путем присоединения препозиционного или постпозиционного оператора к основе слова (комбинированные производные термины);
4) терминологические сцепления с одним или несколькими операторами (сложные производные).

Для образования простых производных терминов широко распространено применение препозитивных и постпозитивных операторов. Например, синонимичные препозитивные операторы отрицания:

1. 무 (無) [му] – «ничто, нет»: 무증상 (無症狀) [муджынъсанъ] – бессимптомный, 무통성 (無痛性) [мутхонъсёнъ] – безболезненный, 무미각 (無味覺) [мугигак] – агевзия (потеря одного из основных вкусовых ощущений);
2. 비 – (非) [пи-] – «не-, без-»: 비스테로이드성 (非 steroid 性) [писытхэроидысёнъ] – нестероидный, 비감수 (非感受) [пикамсу] – невосприимчивость, 비발효 (非發酵) [пипархё] – без ферментизации.

Препозиционные операторы, состоящие в бинарной оппозиции:

1) 고열 (高熱) [койёль] – повышенная температура, жар; 고나트륨혈증 (高natrium 血症) [конатхырюмхйёль джынъ] – гипернатриемия; 고혈압 (高血壓) [кохйӧр ап] – гипертония;
2) 저혈압 (低血壓) [чӧхйӧрап] – гипотония, 저체온 (低體溫) [чӧчхэон] – гипотермия, 저염소뇨 (低塩素尿) [чӧйӧмсонё] – гипохлорурия.
3) 외배엽 (外胚葉) [вепэйёп] – эктодерма, 외이도 (外耳道) [веидо] – наружное слуховое отверстие, 외막단백 (外膜蛋白) [вемактанбэк] – внешняя белковая мембрана;
4) 내이 (內耳) [нэи] – внутреннее ухо, 내감압술 (內減壓術) [нэкамапсуль] – внутренняя декомпрессия, 내형질 (內形質) [нэхйӧнъджиль] – эндоплазма.

Постпозитивные операторы также активно задействованы в процессах терминообразования южнокорейской медицинской терминологии:

1. 구 (球) [-ку] – шар, сфера, аналог латинского суффикса «-цит»: 과립구 (顆粒球) [кварипку] – гранулоцит, 백혈구 (白血球) [пэкхйӧльгу] – лейкоцит, 림프구 (lymph 球) [римпхыгу] – лимфоцит.
2. 관 (管) [-кван] – канал, сосуд, проток: 림프관 (-管) [римпхыгван] – лимфатический сосуд, 서혜관 (鼠溪管) [сӧхйегван] – паховый канал, 쓸개관 (--管) [ссыльгэгван] – желчный проток.

3. 로(路) [-ро] – путь, проход, тракт: 미로 (迷路) [миро] – лабиринт (часть уха), 척수로 (脊髓路) [чхŏксуро] – спинальный тракт, 시각로 (視覺路) [сиганно] – зрительный тракт.

4. 률/율 (率) [-рюль/-юль] процент, пропорция, соотношение: 감염률 (感染率) [камйŏмнюль] – степень заразности, 재발률 (再發率) [чэбаллюль] – вероятность рецидива, 치사율 (致死率) [чхисаюль] – летальность.

5. 병 (病) [-пйŏнъ] – болезнь: 혈우병 (血友病) [хйŏрупйŏнъ] – гемофилия, 알쯔하이머병 (Alzheimer 病) [альччыхаймŏпйŏнъ] – болезнь Альцгеймера, 열사병 (熱射病) [йŏльсапйŏнъ] – тепловой удар и т.д.

Полилексемные производные, или терминологические сцепления по своей морфемной структуре представляют лексические последовательности, при этом как минимум две морфемы в этой последовательности могут употребляться самостоятельно [3].

Структура терминологических сцеплений имеет несколько вариантов:

1) сино-корейский элемент + сино-корейский элемент: 근력평가 (筋力評價) [кыллйŏк пхйŏнъга] – оценка мышечной силы, 긴장연축 (緊張攣縮) [кинджанъйŏнчхук] – тонический спазм, 뇌척수액 (腦脊髓液) [нвечхŏксуэк] – спинно-мозговая жидкость;

2) сино-корейский элемент + фонетически адаптированный элемент: 부갑상선호르몬 (副甲狀腺 hormone) [пугапсанъсŏн хорымон] – гормон околощитовидной железы, 보험 코드 (喀甄 code) [похŏм кходы] – код страховки, 면역글로불린G (免疫globulin G) [мйŏнйŏк гыллобуллин джи] – иммуноглобулин G;

3) фонетически адаптированный элемент + сино-корейский элемент: 메트헤모글로빈혈증 (Methaemoglobin 血症) [метхыхемогыллобин хйŏльджынъ] – метгемоглобинемия, 리튬독성 (Lithium 毒性) [ритхюм токсŏнъ] – отравление литием, 류마티스인자 (Rheumatism 因子) [рюматхисы инджа] – ревматоидный фактор;

4) фонетически адаптированный элемент + фонетически адаптированный элемент: 헤르페스 바이러스 (Herpes virus) [херыпхесы паирŏсы] – вирус герпеса;

5) сино-корейский элемент + исконно корейский элемент: 중간무릎동맥 (中間 – 動脈) [чунъганмурыптонъмэк] – средняя коленная артерия (a. genus media);

6) исконно корейский элемент + сино-корейский элемент: 깊은힘줄반사 (反射) [кипхын химджуль панса] – глубокий сухожильный рефлекс;

7) исконно корейский элемент + исконно корейский элемент: 굽힘힘줄 [купхимхимджуль] – сухожилие сгибателя.

Методом сплошной выборки было отобрано 703 терминоединицы корейского языка с последующей классификацией по структурным типам (рис. 1). Материал выборки представлен:

1. Статья «급성 국소척수염에서 발생한 하지의 통증긴장연축» [кыпсŏнъ куксочхŏксуйŏмесŏ пальсэнъхан хаджии тхонъджынъгинъджанъйŏнчхук] (Син Хо Сик (신호식), Ли Сан У (이상우), Кан Ё Джон (강여정), Пак Джон Хо (박정호)) – «Болезненный тонический спазм нижних конечностей, возникающий при остром очаговом миелите»;

2. Статья «감염관리를 위한 신속 검출법을 이용한 다제내성 세균의 적극적 감염감시» [камйŏмквалирыль вихан синсок кŏмчхульпŏбыль иёнъхан танджензсŏнъ сегюни чŏккыкчŏк камйŏмкамси] (Ким Ён А (김영아), Ли Кён Вон (이경원)) – «Активное выявление мультирезистентных бактерий с применением метода быстрого обнаружения для контроля за инфекцией»;

3. Статья «측두골과 후두골에 발생한 거대한 판간내 표피양 낭종 1예» [чхыктугольгва худугоре пальсэнъхан кŏдэхан пханганнэ пхёпхиянъ нанъджонъ йе] (Чхве Сон Ён (최성용), Ким И Хёк (김이혁)) – «Случай возникновения гигантской интрадиплоидной эпидермоидной кисты височной и затылочной костей»;

4. Инструкции по применению лекарственных средств: ацетаминофен и клонакс,

5. Электронные ресурсы Korean Medical Library Engine (KMLE);

6. Последняя версия онлайн-словаря медицинских терминов Всекорейской ассоциации врачей.

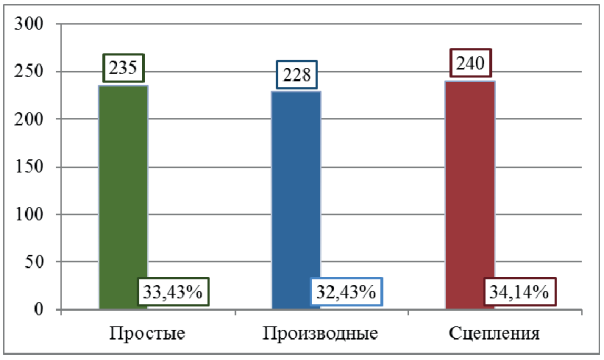


Рис. 1. Соотношение терминов по структуре

В результате проведённого анализа было подтверждено, что на сегодняшний момент для южнокорейской медицинской лексики также наиболее продуктивными способами пополнения медицинской терминологии остаются морфологический (деривация) и синтаксический (образование терминологических сцеплений) способы.

Как уточняет в своей статье А.Ю. Иванов, именно морфологический способ (конкретно – аффиксация с помощью аффиксов китайского происхождения) создает практически ничем не ограниченные возможности пополнения медицинской терминологической лексики [6].

Соотношение выявленных лексем по способу терминообразования представлено ниже:

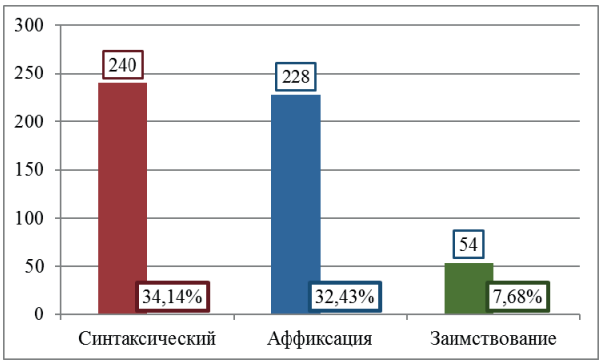


Рис. 2. Соотношение терминов по способу образования

Процент фонетически адаптированных заимствований в медицинской терминологии относительно невелик, но очевидным является тот факт, что в будущем их количество будет расти в связи с все возрастающей значимостью английского языка в мировом научном сообществе и активным международным сотрудничеством по вопросам здравоохранения.

Библиографический список

1. Суслина С., Самсонова В. Россия – Республика Корея: пути развития экономического партнерства. *Аналитическая записка для Российского совета по международным делам*. 2020; № 3. Available at: https://russiancouncil.ru/papers/Russia-RepKorea-PolicyBrief33.pdf
2. Маджаева С.И. Специфика медицинских терминов в медицинском дискурсе. *Научный результат*. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2015; № 3: 27 – 32.
3. Похолкова Е.А. Заимствование как способ пополнения экономической терминологии корейского языка. *Филологические науки в МГИМО*: сборник научных трудов. Москва: МГИМО(У) МИД России, 2006; № 24 (39): 95 – 111.
4. Максименко О.И., Шурипа С.В. Структурно-семантические особенности формирования терминологии (на примере медицинской терминологии в корейском языке). *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015; № 3: 114 – 120.
5. Сорокин Ю.А. Применение понятий «номинатор» и «оператор» к анализу текста как сложного знака. *Психолингвистические проблемы семантики*. Москва, 1983: 241 – 256.
6. Иванов А.Ю., Митюшкина М.А. Аффиксальное словообразование медицинской терминологической лексики корейского языка. *Проблемы высшего образования*. Издательство Тихоокеанского государственного университета. 2019: 268 – 271.

References

1. Suslina S., Samsonova V. Rossiya – Respublika Koreya: puti razvitiya `ekonomicheskogo partnerstva. *Analiticheskaya zapiska dlya Rossijskogo soveta po mezhdunarodnym delam*. 2020; № 3. Available at: https://russiancouncil.ru/papers/Russia-RepKorea-PolicyBrief33.pdf
2. Madzhaeva S.I. Specifika medicinskih terminov v medicinskom diskurse. *Nauchnyj rezul'tat*. Seriya: Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki. 2015; № 3: 27 – 32.
3. Poholkova E.A. Zaimstvovanie kak sposob popolneniya `ekonomicheskoj terminologii korejskogo yazyka. *Filologicheskie nauki v MGIMO*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: MGIMO(U) MID Rossii, 2006; № 24 (39): 95 – 111.
4. Maksimenko O.I., Shuripa S.V. Strukturno-semanticheskie osobennosti formirovaniya terminologii (na primere medicinskoj terminologii v korejskom yazyke). *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2015; № 3: 114 – 120.
5. Sorokin Yu.A. Primenenie ponyatij «nominator» i «operator» k analizu teksta kak slozhnogo znaka. *Psiholingvisticheskie problemy semantiki*. Moskva, 1983: 241 – 256.
6. Ivanov A.Yu., Mityushkina M.A. Affiksal'noe slovoobrazovanie medicinskoj terminologicheskoj leksiki korejskogo yazyka. *Problemy vysshego obrazovaniya*. Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019: 268 – 271.

Статья поступила в редакцию 24.03.21

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-554-556

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*

SPECIFICITY OF CHINESE CONJUNCTIONS AND CONJUNCTION-BASED CONSTRUCTIONS IN NEWSLETTER TEXTS. The article examines the conjunctions and conjunction-based constructions of the modern Chinese language from the point of view of the specifics of their use in the texts of news messages. The article presents both the general characteristics of these service parts of speech (simple and compound conjunctions, conjunction-based constructions), and their features in the context of sentences of real news messages of two types – newspaper texts from Internet sites and a television message. As a result of the analysis, the author reveals what function in the sentence and what relations (conditional, connecting, adversative, concessive, causal) are expressed by different conjunction constructions, as well as what expressive connotation can be expressed by conjunctions in the context of a news message and what is the effect impact on a mass audience.

Key words: **Chinese language, union, union structure, news reports, specificity of use, expressive possibilities.**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru*

СПЕЦИФИКА КИТАЙСКИХ СОЮЗОВ И СОЮЗНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТЕ НОВОСТНОГО СООБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются союзы и союзные конструкции современного китайского языка с точки зрения специфики их использования в текстах новостных сообщений. Представлена как общая характеристика этих служебных частей речи (простые и составные союзы, союзные конструкции), так и их особенности в контексте предложений реальных новостных сообщений двух типов – газетного текста с интернет-сайтов и телевизионного сообщения. В результате проведенного анализа автор выявляет, какую функцию в предложении и какие отношения (условные, соединительные, противительные, уступительные, причинно-следственные) выражают разные союзы и союзные конструкции, а также какой экспрессивный оттенок может быть выражен союзами в контексте новостного сообщения и каков эффект воздействия на массовую аудиторию.

Ключевые слова: **китайский язык, союз, союзная конструкция, новостные сообщения, специфика употребления, экспрессивные возможности.**

Средства массовой информации всегда являлись важной частью массовой коммуникации общества, а качество информационных технологий и их использования в достаточной степени определяет характер жизни общества, содействует укреплению гражданского мира и согласия [1].

В связи с возрастающей ролью СМИ во всех сферах деятельности между КНР и Россией необходимо отметить важность правильного истолкования новостных сообщений, поскольку им в большей степени свойственна объективность и точность изложения.

Союзы и союзные конструкции в таких сообщениях оформляют связь между словами в предложении, частями сложного предложения, а также между отдельными предложениями текста. Они обеспечивают не только соединительную или противительную связь, но служат еще и средством выразительности, зачастую внося специфичные экспрессивные оттенки [2].

Союзы могут быть простыми, то есть состоящими из одного слова, например, союзы 和 [hé] – «и», 或者 [huòzhě] – «или», «и»; составными, состоящими из двух и более слов, к примеру, такие союзы, как 因为…所以 [yīnwèi... suǒyǐ] – «так как…поэтому…», 不但…而且 [bùdàn... érqiě] – «не только…, но и ...». Последние представляют собой союзные конструкции.

В китайском языке существует большое количество союзов и союзных конструкций, некоторые используются для связи слов и частей предложения, некоторые – для связи предложений.

У союза в китайском языке, как у служебной части речи, есть ряд особенностей:

1) союзы не несут в себе значение слова, а лишь выражают грамматические отношения;

2) союзы не входят в состав предложения.

Следует уточнить, что здесь у союза существуют различия с наречиями и предлогами. Несмотря на то, что наречия и предлоги в китайском языке также относят к служебным словам, некоторые наречия могут являться частью предложения, выступать в роли модификатора, быть обстоятельством.

Если после предлога добавить существительное или местоимение, то такая связка будет являться частью предложения, выступая в роли обстоятельства или дополнения. Союзы, в свою очередь, только связывают слова, части предложения и сами предложения, указывая тем самым на грамматические отношения, но они не могут их видоизменять или дополнять;

3) союзы не могут быть самостоятельным ответом на вопрос [3, с. 315].

Для выявления специфики китайских союзов и союзных конструкций был отобран ряд текстов новостных сообщений на китайском языке с сайта китайской газеты «中国青年报» [«Zhōngguó qīngnián bào»] по темам, связанным с крупнейшим в Китае автомобилестроительным заводом "FAW" («First Automobile Works»), объемом около 400 – 500 иероглифов каждое, а также креолизованный новостной текст ТВ-сообщения длительностью 10 минут. Главным критерием отбора было наличие разнообразных союзов и союзных конструкций в новостном тексте.

Рассмотрим употребление китайских союзов и союзных конструкций в контексте новостного сообщения:

相比之下，无论是东风、上汽、长安，还是广汽、北汽、奇瑞、吉利 和比亚迪等，尽管实力同样弱小，但至少让人看到努力的实际行动和前进的 方向 [Xiāng bǐ zhī xià, wúlùn shì dōngfēng, shàngqì, cháng'ān, háishì guǎngqì, běiqì, qíruì, jílì hé bǐyǎdí děng, jǐnguǎn shílì tóngyàng ruòxiǎo, dàn zhìshǎo ràng rén kàn dào nǔlì de shíjì xíngdòng hé qiánjìn de fāngxiàng]. – «Если сравнивать «Первый автомобильный завод» с другими производителями, независимо будь то Dongfeng, «SAIC» («Shanghai Automotive Industry Corporation»), Chang'an, или GAC(Guangzhou Automobile), «Beijing Automotive», «Chery», «Geely» и «BYD», пусть даже никто из них не может соперничать с «Первым автомобильным» по силе, но, по меньшей мере, они действительно прикладывают реальные усилия и стараются двигаться вперед в своем развитии»).

В данном предложении находятся две союзные конструкции. Первая – 无 论 … 还 是 [wúlùn…háishì] выражает условные отношения, обозначает отсутствие условия или исключения [4]. Вторая часть предложения, как правило, обозначает то, что результат не может быть изменен или не может быть исключений.

После первой конструкции сразу же стоит вторая конструкция 尽 管 … 但 [jǐnguǎn…dàn], которая выражает переходные и уступительные отношения. Она ставится в первой части сложного предложения, выражая уступку, а затем переход. В русском языке соответствует конструкции «пусть даже…, но…», «несмотря на …, но...» [5].

在“四大”中排名最靠后的长安，尽管是靠微车起家，但在轿车产品的 研发上却投入真枪实弹，其研发中心无论是海归人员还是长江学者，都是国 内自主品牌中最多的 [Zài “sì dà” zhōng páimíng zuì kào hòu de cháng'ān, jǐnguǎn shì kào wēi chē qǐjiā, dàn zài jiàochē chǎnpǐn de yánfā shàng què tóurù zhēn qiāng shídàn, qí yánfā zhōngxīn wúlùn shì hǎiguī rényuán háishì chángjiāng xuézhě, dōu shì guónèi zìzhǔ pǐnpái zhōng Zuìduō de]. – «В списке четырех крупнейших автопроизводителей Китая компания «Chang'an» занимает последнее место. Несмотря на то, что производство в большей степени ориентировано на выпуск мини-автомобилей, в разработку легковых авто вкладываются немалые средства, и центр исследований и разработок продукции разрабатывает больше всего самостоятельных брендов в масштабах всего Китая, независимо от того, является ли это трудом специалистов, которые получали образование за рубежом, или местных разработчиков].

Конструкция 尽 管 … 但 [jǐnguǎn…dàn] – «несмотря на…, но…» выражает уступительные отношения, показывает, что результат условия Б не зависит от наличия или выполнения условия А. Конструкция 无论…都 [wúlùn…dōu] обозначает, что при любых условиях результат один и тот же.

Спецификой использования этой конструкции является то, что в ее составе нельзя указывать на одиночное конкретное условие, поэтому в структуре содержатся либо два или более условий, либо одно, но лишенное конкретики.

红旗战略发布之后，媒体一片叫好声和期待声，然而，半年多过去， 红旗首款车型的上市时间从 5 月拖到年底，到现在仍杳无音讯，却鲜有质疑 之声 [Hóngqí zhànlüè fābù zhīhòu, méitǐ yīpiàn jiàohǎo shēng hé qídài shēng, rán'ér, bànnián duō guòqù, hóngqí shǒu kuǎn chē xíng de shàngshì shíjiān cóng 5 yuè tuō dào niándǐ, dào xiànzài réng yǎo wú yīnxùn, què xiān yǒu zhíyí zhī shēng]. – «После опубликования «Первым автомобильным заводом» планов выпуска новых моделей марки «Red Flag» все СМИ воедино восприняли на «ура» данную новость и были в ожидании дальнейшего развития событий, однако прошло больше полугода, а время выхода на рынок первой модели «Red Flag» затянулось с апреля до конца года, и до сих пор ничего не слышно о выходе модели на рынок, поэтому появляются обращения к руководству с просьбой разъяснения появившихся сомнений».

Противительный союз 却 [què] – «однако» вносит здесь оттенок резкой смены событий, элемент неожиданности, когда действие может протекать в одном русле в течение некоторого времени, и за ним следует резкая перемена.

也就是说，巨额的研发和营销经费相当于打了水漂，然而，我们却没 有看到任何一个一汽高层为此“埋单” [Yě jiùshì shuō, jù'é de yánfā hé yíngxiāo jīngfèi xiāngdāng yú dǎle shuǐ piào, rán'ér, wǒmen què méiyǒu kàn dào rènhé yīgè yīqì gāocéng wèi cǐ “máidān]. – «То есть, огромные средства, выделяемые на исследования, разработки и маркетинг, тратятся впустую, однако никто из людей, занимающих руководящие должности в «Первом автомобильном заводе», не собирается брать на себя ответственность за это».

Связка 而 不 是 [ér bùshì] – «а вовсе не» оформляет противительные отношения между частями сложного предложения, внося оттенок категоричности и четкой определенности.

只有奖惩分明，才能理顺内部机制，而不是吃大锅饭，花国家的钱不 心 疼 [Zhǐyǒu jiǎngchéng fēnmíng, cáinéng lǐ shùn nèibù jīzhì, ér bùshì chī dàguōfàn, huā guójiā de qián bù xīnténg]. – «Только при четком определении системы поощрений и наказаний возможно приведение в порядок всего внутреннего механизма, нельзя заниматься уравниловкой, ведь казенные деньги – не свои личные, с ними расстаешься без особых сожалений».

Здесь союзная конструкция 只 有 … 才 [zhǐyǒu…cái] – «только при …, возможно…» выражает условные отношения, показывает необходимость обязательного выполнения условия в первой части конструкции для достижения определенного результата во второй ее части (реализация события Б находится в непосредственной зависимости от события А).

一方面，项目经理的职责是协调各部门的工作，推动项目的顺利实施；另一方面，要求项目负责人对市场、技术等各方面均有充分了解，并给予足 够的授权，且勇于承担责任 [Yī fāngmiàn, xiàngmù jīnglǐ de zhízé shì xiétiáo gè bùmén de gōngzuò, tuīdòng xiàngmù dì shùnlì shíshī; lìng yī fāngmiàn, yāoqiú xiàngmù fùzé rén duì shìchǎng, jìshù děng gè fāngmiàn jūn yǒu chōngfèn liǎojiě, bìng jǐyǔ zúgòu de shòuquán, qiě yǒngyú chéngdān zérèn]. – «С одной стороны, в обязанности руководителя проекта входят координация работы различных органов и содействие успешному осуществлению проекта, с другой стороны, он должен иметь полное представление о рыночной ситуации, технологических аспектах и т.д., к тому же от него требуются наделение достаточным количеством полномочий нижестоящие органы и способность брать на себя ответственность за принятие решений».

Соединительне союзы 并 [bìng] и 且 [qiě] выражают соединительные отношения между частями сложного предложения, в данном случае используются раздельно, но зачастую два элемента являются частью одного союза 并且 [bìngqiě] – «и», «к тому же», «вместе с тем», что наблюдается в данном предложении [4].

第四，一汽实行的高级经理轮换制也颇受争议。虽然轮换制有一定的 好处，但是，让卖解放卡车的去卖大众，卖大众的去卖自主轿车，卖自主品 牌的去卖奥迪，本身就有些情理不通，毕竟，这是企业，不是政府部门，只 有以做企业的态度，才能卖好车 [Dì sì, yīqì shíxíng de gāojí jīnglǐ lúnhuàn zhì yě pō shòu zhēngyì. Suīrán lúnhuàn zhì yǒu yīdìng de hǎochù, dànshì, ràng mài xiè fàng kǎchē de qù mài dàzhòng, mài dàzhòng de qù mài zìzhǔ jiàochē, mài zìzhǔ pǐnpái de qù mài àodí, běnshēn jiù yǒuxiē qínglǐ bùtōng, bìjìng, zhè shì qǐyè, bùshì zhèngfǔ bùmén , Zhǐyǒu yǐ zuò qǐyè de tàidù, cáinéng mài hǎo chē]. – «В-четвертых, ротация менеджеров высшего звена, проводимая на «Первом автомобильном заводе», является противоречивой. Хотя ротация кадров компании имеет определённые преимущества, но когда человеку, продающему грузовики для китайской армии, поручают заниматься продажей автомобилей «Volkswagen», а тому, кто продает «Volkswagen», доверяют реализацию китайских автомобильных брендов, а люди, продающие китайские бренды, начинают продавать «Audi», то такие перестановки не представляются разумными. В конце концов, это автомобильная компания, а не правительственное ведомство, и лишь при наличии ясной определенной позиции в отношении ведения бизнеса станет возможной успешная реализация продукции».

Конструкция 虽然…但是 [suīrán…dànshì] – «несмотря на…, но…» выражает уступительные отношения между частями сложного предложения, выводит уступку в первой части, а во второй указывает на нереализацию условия, даже при наличии уступки или недостижение желаемого результата.

Рассмотрим примеры, взятые из текста ТВ – новостного сообщения:

由于群力高架桥担负着衔接阳明滩大桥和城市多条主干道的功能因此 也被称为阳明滩大桥疏解工程 [Yóuyú qún lì gāojiàqiáo dānfùzhe xiánjiē yáng míng tān dàqiáo hé chéngshì duō tiáo zhǔgàn dào de gōngnéng yīncǐ yě bèi chēng wèi yáng míng tān dàqiáo shūjiě gōngchéng]. – «В связи с тем, что эстакада «Цюньли» соединяет мост «Янминтань» и многие городские магистрали, ее принято считать сооружением, снимающим часть нагрузки с моста «Янминтань»».

Союз 由 于 [yóuyú] – «в связи с тем, что…» выражает причинно-следственные отношения, используется в первой части сложного предложения, выводит причину существования или совершения какого-либо события [5].

В данном примере используется в связке с наречием 因此 [yīncǐ] – «поэтому», указывающим на следствие, полученное из причины, указанной в первой части предложения.

Следует также уточнить, что союз 由于 [yóuyú] в зависимости от контекста может нести в себе положительный или отрицательный оттенок, в вышеуказанном же примере союз выражает лишь информативную функцию.

只要在设计值范围内平衡就不会被破坏，桥面的载重传递给支座，支 座传递给盖梁，盖梁传递给墩柱，最终传入地下 [Zhǐyào zài shèjì zhí fànwéi nèi pínghéng jiù bù huì bèi pòhuài, qiáo miàn de zài chóng chuándì gěi zhī zuò, zhìzuò chuándì gěi gài liáng, gài liáng chuándì gěi dūn zhù, zuìzhōng chuán rù dìxià]. – «Обрушение не может произойти, пока сохраняется баланс диапазона значений, установленных при проектировании, и, таким образом, нагрузка с настила моста приходится на несущие опоры, с опор она передается на покрытие рамной опоры, дальше переходит на устои моста и затем уходит под землю.

Союзная связка 只要…就… – «только если…, то…» выражает условные отношения, специфика такого типа связи состоит в том, что говорящий ставит реализацию (или, наоборот, нереализацию) события Б в непосредственную зависимость от события А.

如果一侧载重超过设计值就有可能失去平衡，发生倾翻 [Rúguǒ yī cè zàizhòng chāoguò shèjì zhí jiù yǒu kěnéng shīqù pínghéng, fāshēng qīng fān]. – «Если на одной стороне происходит превышение диапазона установленных при проектировании значений, то возможна потеря равновесия и опрокидывание».

Конструкция 如果…就… [rúguǒ…jiù] – если…, то… выражает условные отношения, то есть при выполнении условия А становится возможным выполнение условия Б.

此时桥板整体因为偏载压力过大， 发生侧倾，内侧支座脱空翘起，受力 结构失去平衡，后部首先发生位移，盖梁上的防滑挡墙同样受桥板冲击断裂 [Cǐ shí qiáo bǎn zhěngtǐ yīnwèi piān zài yā lì guo dà fāshēng cè qīng, nèi cè zhī zuò tuō kōng qiào qǐ, shòu lì jiégòu shīqù pínghéng, hòu bù shǒuxiān fāshēng wèiyí, gài liáng shàng de fáng huá dǎng qiáng zài qiáo bǎn chōngjí duànliè]. – «В этот момент вследствие чрезмерного давления перегруженных транспортных средств произошло боковое отклонение мостовой плиты, внутренняя сторона несущей опоры моста накренилась, вся стержневая конструкция потеряла равновесие, и произошло смешение задней части конструкции, а расположенные на покрытии рамной опоры подпорные стенки, предназначенные для предотвращения скольжения, переломились под тяжестью мостовой плиты».

Союз 因 为 [yīnwèi] – «так как» в данном предложении используется отдельно и не входит в состав союзных конструкций, указывает на причину возникновения какого-либо действия.

其他城市的桥梁专家如何看待这次事故的原因，以及这种桥的国家标 准？ [Qítā chéngshì de qiáoliáng zhuānjiā rúhé kàndài zhè cì shìgù de yuányīn yǐjí zhè zhǒng qiáo de guójiā biāozhǔn?] – «В чем же видят причину обрушения специалисты по мостам из других городов, и каково их отношение к национальным стандартам, применяемым к данной разновидности мостов?»

В этом предложении находится союз 以 及 [yǐjí] – «и», «а также», выражающий соединительные отношения между однородными членами или частями сложного предложения. В отличие от одиночных союзов 和 [hé] и 与 [yǔ] может связывать между собой глагольные выражения.

对比美国、欧盟等多个标准中国的标准相当甚至略高，但许多国家的 配套管理已经完善，而我国目前超载、改装的现象普遍存在，规则的执行不 如人意 [Duìbǐ měiguó, ōuméng děng duō gè biāozhǔn zhōngguó de biāozhǔn xiāngdāng shènzhì lüè gāo, dàn xǔduō guójiā de pèitào guānlǐ yǐjīng wánshàn, ér wǒguó mùqián chāozài, gǎizhuāng de xiànxiàng pǔbiàn cúnzài, guīzé de zhíxíng bùrú rényì]. – «Уровень китайских национальных стандартов немного выше стандартов США и стран ЕС, однако во многих странах комплексное регулирование находится на очень высоком уровне, чего нельзя сказать о Китае, где на данный момент перегруженные и переоборудованные транспортные средства являются распространенным явлением, а соблюдение и исполнение правил оставляет желать лучшего.

Противительные союзы 但 [dàn] – «но», «однако» и 而 [ér] – «а», «но» ставятся в начале частей сложного предложения, оба указывают на противопоставление мысли или умозаключения, сделанного в предыдущей части.

但是应子龙建议，既然超载现实存在并已引发多起敦桥事故应当考虑增 加特殊的标志和管理 [Jìrán chāozài xiànshí cúnzài bìng yǐ yǐnfā duō qǐ dūn qiáo shìgù yīngdāng kǎolǜ zēngjiā tèshū de biāozhì hé guǎnlǐ]. – «Однако господин Ин утверждает, что поскольку проблема с перегруженными транспортными средствами действительно существует и уже вызвала множество случаев обрушения опор мостов, то необходимо усиливать контроль и устанавливать специальные ограничительные знаки».

Союз 既然 [jìrán] – «раз уж», «поскольку» выводит причину, которая является заведомо известным фактом для говорящих, после чего во второй части делается определенный вывод, умозаключение. Союз 并 [bìng] – «к тому же» выполняет функцию соединения однородных сказуемых.

然而遗憾的是，这个问题并没有引起全国性的重视 [Jìrán chāozài xiànshí cúnzài bìng yǐ yǐnfā duō qǐ dūn qiáo shìgù yīngdāng kǎolǜ zēngjiā tèshū de biāozhì hé guǎnlǐ Rán'ér yíhàn de shì, zhège wèntí bìng méiyǒu yǐnqǐ quánguó xìng de zhòngshì]. – «Но самое печальное, что это проблема не привлекла к себе внимание в масштабе всей страны].

Противительный союз 然而 [rán'ér] – «однако же» вносит оттенок усиления, находится в начале предложения, что предполагает наличие во второй части предложения невозможности выполнения действия или достижения какого-либо эффекта.

跑运输的货车既要通过交警部门办理上牌和年检还要通过交通部门办 理营运证和营运资格年检 [Pǎo yùnshū de huòchē jì yào tōngguò jiāojǐng bùmén bànlǐ shàng pái hé nián jiǎn hái yào tōngguò jiāotōng bùmén bànlǐ yíngyùn zhèng hé yíngyùn zīgé

nián jiǎn]. – «Для осуществления грузовых перевозок водителям транспортных средств необходимо иметь как свидетельство отдела дорожной полиции о регистрации транспортного средства и талон ежегодного техосмотра, так и лицензию дорожного управления, разрешающую заниматься грузоперевозками, и талон ежегодного техосмотра, подтверждающий пригодность транспортного средства к выполнению грузоперевозок».

Союзная связка 既…还 [jì…hái] – «как…, так…» и соединяет однородные члены предложения, в данном предложении указывает, что для достижения результата необходимо выполнение определенных условий.

Проанализировав использование союзов и союзных конструкций в контексте новостных сообщений, представляется возможным сделать вывод о том, что в них используется полный спектр союзов и союзных конструкций китайского языка, авторы сообщений стараются максимально разнообразить союзами текст, при этом не повторяясь. Превалируют противительные союзы и союзные конструкции, а также союзные показатели условия, что объясняется желанием авторов усилить эффект информационного воздействия на массовую аудиторию, повысив тем самым категоричность и эмоциональную напряженность новостного сообщения.

Библиографический список

1. Шаламова О.О. Японские средства массовой информации о внешней политике РФ (на материале языкового анализа новостных статей NHK). *Актуальные проблемы востоковедения*: материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению. Хабаровск: Издательство: Тихоокеанский государственный университет, 2020: 111 – 115.
2. Горелов В.И. *Стилистика современного китайского языка*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1979.
3. Лю Ю. *Использование грамматики современного китайского языка*. Пекин: Издательство «Бэйцзин шанву иньшугуань», 2001.
4. Горелов В.И. *Теоретическая грамматика китайского языка*: учебник для вузов. Москва: Просвещение, 1989.
5. Готлиб О.М. *Практическая грамматика китайского языка*. Москва: Муравей, 2002.

References

1. Shalamova O.O. Yaponskie sredstva massovoj informacii o vneshnej politike RF (na materiale yazykovogo analiza novostnyh statej NHK). Aktual'nye problemy vostokovedeniya: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu. Habarovsk: Izdatel'stvo: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 111 – 115.
2. Gorelov V.I. *Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1979.
3. Lyu Yu. *Ispol'zovanie grammatiki sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Izdatel'stvo «B`ejczin shanvu in'shuguan'», 2001.
4. Gorelov V.I. *Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Prosveschenie, 1989.
5. Gotlib O.M. *Prakticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*. Moskva: Muravej, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.03.21

УДК 800 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-556-559

Zahraee H., *Professor of Russian language, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
Tekkeh B.*, postgraduate, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: bakhtigolteke2021@gmail.com*
Madayeni A.*, senior lecturer of the Russian Language, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

ON THE OPTIONALITY AND OBLIGATION OF THE SEMANTIC VALENCE IN TRANSITIONAL VERBS OF MOTION *NESTI (NASIT), VESTI (VADIT), VEZTI (VAZIT)* IN THE MIRROR OF THE PERSIAN LANGUAGE. The article discusses the issue of the optional and obligatory semantic valence of the transitive verbs of *nesti (nasit), vesti (vadit), vezti (vazit)*. The authors distinguish between optional and obligatory valencies. They classify the subjective, objective, target, route valence and valency of the start and end point, goal and result, and time. Having considered the indicated valencies with the transitive verbs of *nesti (nasit), vesti (vadit), vezti (vazit)*, the authors conclude that the subjective and object valencies are more often required, and the other above valencies, depending on the context, can be optional or obligatory. Further, they bring examples from Persian language and note that the obligatory and optional valency of the above transitive verbs of movement in Russian almost retain their structure when translated into Persian.

Key words: **valency, transitive verb of motion, optional, obligatory.**

Х. Захраи, *канд. филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
Б. Теккех, *аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: bakhtigolteke2021@gmail.com*
А. Мадаени, *канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

О ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ И ОБЯЗАТЕЛЬНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВАЛЕНТНОСТИ У ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ *НЕСТИ (НОСИТЬ), ВЕСТИ (ВОДИТЬ), ВЕЗТИ (ВОЗИТЬ)* В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается вопрос о факультативности и обязательности семантической валентности у переходных глаголов движения *нести (носить), вести (водить), везти (возить)*. Авторы различают факультативную и обязательную валентности. Они классифицируют субъектную, объектную, адресатную, маршрутную валентности и валентности начальной и конечной точки, цели и результата, времени. Рассмотрев указанные валентности при переходных глаголах движения *нести (носить), вести (водить), везти (возить)*, авторы делают вывод, что субъектная и объектная валентности чаще являются обязательными, а другие вышеуказанные валентности в зависимости от контекста могут быть факультативными или обязательными. Приводятся примеры из персидского языка и отмечается, что обязательная и факультативная валентность у вышеуказанных переходных глаголов движения в русском языке почти сохраняет свою структуру при переводе на персидский язык.

Ключевые слова: **валентность, переходный глагол движения, факультативность, обязательность.**

Впервые понятие валентности было применено в 19-м веке. В русском языкознании термин «валентность» в первый раз употребил С.Д. Кацнельсон в 1948 году в работе «О грамматической категории» [1, с. 57]. В зарубежной лингвистике в рамках грамматики зависимостей Л. Теньером были разработаны теория глагольной валентности и базирующаяся на ней вербоцентрическая концепция предположения.

Валентность можно определить как «заключающуюся в лексическом значении слова синтаксическую потенцию, т.е. способность присоединять к себе другое категориально вполне определенное полнозначное слово» [1, с. 20].

В данной работе за основу мы приняли классификацию, разработанную Ю.Д. Апресяном, представляющую двадцать пять типов семантических валентностей [1, с. 125 – 126]. Для рассматриваемого здесь языкового материала существенными являются роли субъекта, объекта, начальной точки, конечной точки, маршрута. Менее частотны валентности источника, адресата, места, количества, результата, цели, причины и времени.

В персидском языке очень редко исследователи занимаются категорией валентности. Так, Мохаджер-Гоми С. впервые рассматривает в своей книге лексическую валентность в персидском языке. Это сравнительный немецко-персидский словарь, опубликованный в 1978 г. в Германии [2, с. 3].

Мехрджу А. в статье «Рассмотрение валентности глагола в современном персидском языке на основе грамматики зависимостей» отмечает, что в каждом предложении есть главный глагол, по типу и количеству факультативных и обязательных валентностей которого можно определить базовую структуру предложений, в которых употреблен данный глагол [2, с. 3].

Захраи С.Х. и Сидорова М.Ю. в работе «Вид глагола: правила и употребление» тщательно рассматривают глаголы движения с точки зрения вида. Авторы

отмечают, что «из всего большого количества глаголов, обозначающих перемещение, в русском языке принято выделять в отдельную группу 18 пар глаголов, называемых «глаголы движения». Их особенность состоит в наличии двух форм НСВ – для выражения однонаправленного и неоднонаправленного движения [3, с. 215].

Далее они указывают, что среди глаголов движения есть бесприставочные и приставочные, переходные и непереходные [3, с. 217].

Глаголы однонаправленного движения НСВ	Глаголы неоднонаправленного движения НСВ
Непереходные	
идти	ходить
ехать	ездить
плыть	плавать
бежать	бегать
лететь	летать
брести	бродить
лезть	лазить
ползти	ползать
Переходные	
нести	носить
везти	возить
вести	водить
катить	катать
тащить	таскать
гнать	гонять

Факультативная и обязательная валентность

Одной из важнейших проблем, связанных с понятием семантической валентности, является вопрос об обязательных и факультативных валентных связях слова.

Существуют различные концепции, авторы которых считают, что валентность может быть как обязательной, так и факультативной [4, с. 57; 5, с. 95; 6, с. 31]. В частности, С.М. Кибардина считает аргумент при предикате факультативным, если для предложений с этим предикатом типично, скорее, отсутствие аргумента, чем его присутствие. Так, глаголы *пилить, утюжить*, по мнению автора, являются двухвалентными (кто пилит, что), а валентность инструмента – факультативной; появление ее в предложении связано с необходимостью ее конкретизации, выделения среди прочих *(Он пилил дрова старой ржавой пилой)* или же в случае, когда обычный для выполнения данной роли предмет заменяется другим, не предназначенным для этой цели. В предложении тогда «появляется компонент, повторяющий сему в значении глагола, выполняющий структурную функцию – введение атрибута» [6, с. 32].

В.Г. Адмони, рассматривая валентность как потенциальное свойство всех частей речи, связывает понятия обязательности и факультативности с понятиями зависимых и доминирующих членов: отношение зависимых частей речи к доминирующим всегда является обязательным, отношение доминирующих к зависимым может быть как факультативным, так и обязательным, это зависит от семантических мотивов.

Однако семантическая валентность слова определяется его лексическим значением, а не принадлежностью к классу доминирующих или зависимых частей речи. Именно в значении слова содержится имплицитное указание на необходимость его восполнения словами определенных типов. Валентностью обладают лишь те лексические единицы, которые сами по себе дают ощущение неполноты высказывания и требуют заполнения каких-либо смысловых пустот [7, с. 57].

Важно, что валентность с одним и тем же содержанием может быть синтаксически обязательной для одних слов и синтаксически факультативной для других. Например, объектная валентность обязательно реализуется при каузативном значении глагола *принести (Принесите, пожалуйста, чай)* и может опускаться при глаголе *читать (читайте, пожалуйста, громче)*.

Еще одно важное положение, высказанное Ю.Д. Апресяном, состоит в том, что синтаксическая факультативность валентностей в большей мере характерна для прямых значений, чем для переносных, поскольку переносные значения в большей степени синтагматически обусловлены и требуют контекстуальной поддержки [8, с. 27].

Что же касается глаголов движения, то вряд ли стоит приписывать им целевую валентность. Возможно, значение цели возникает в сочетаниях типа *идти обедать, бежать за покупками* благодаря другим элементам сочетания, а не глаголу. В первом случае это инфинитивная форма, в данной позиции имеющая значение цели *(обедать* здесь означает «чтобы пообедать» и целевой элемент привносится регулярно опускаемым союзом *чтобы*, ср. также: *идти купаться, пришел поработать, зашел проведать* и т.п.); во втором случае это скрытый целевой предикат *за* – «с целью получить, достать, достичь» (Толковый словарь русского языка) (ср. также: *идти за водой, послать за доктором, в погоне за удачей).* Целевая валентность создается здесь не глаголом, а инфинитивом *(обедать)* и предлогом-предикатом *(за),* а глагол лишь заполняет их валентности.

Перед тем как рассмотрим вышеуказанные валентности, надо отметить о том, что глаголы движения в русском языке можно разделить на переходные и непереходные. К последним относятся *идти (ходить), ехать (ездить), бежать (бегать), плыть (плавать), лезть (лазить), ползти (ползать), брести (бродить).*

Переходные глаголы движения включают лексемы *нести (носить), вести (водить), везти (возить), гнать (гонять), катить (катать), тащить (таскать).*

1. Субъект

Как отмечает ряд лингвистов (среди них Ю.Д. Апресян, В.В. Гуревич), в определении валентности субъекта заметную роль играют синтаксические факторы. «Из понятия субъекта можно было бы вычленить семантически более содержательные валентности целесообразного деятеля и носителя свойства» [5, с. 127].

Для возникновения у субъекта значения производителя действия необходимо, чтобы в семантике предиката содержался каузативный компонент, поскольку, как указывает В.В. Гуревич, «производитель действия есть субъект такого события, которое выступает как причина другого события, причем важно, чтобы оба события и их каузальная связь были выражены нерасчлененно – значением одного семантически сложного глагола» [9, с. 60]. ***Ветер*** *перенёс эстонского пограничника на территорию России* (*ветер* каузировал то, что *эстонский пограничник* стал находиться на территории России).

Анна *предложила перевезти в Москву девочку* (*Анна* каузирует то, что девочка будет находиться в Москве).

Если ведут дочку по этому поводу к врачу, она подумает, что она ненормальная,раз она этим занимается.

Андрей *водит туристов по пещерам около двух десятков лет и знает в них каждый камень и каждую летучую мышь по имени.*

То есть он, конечно, горд, что ***его подруга и режиссер София Коппола и подруга Анна Суи*** *носят его вещи.*

Таким образом, при глаголах движения роль производителя действия возможна в случае заполнения субъектной валентности существительным как одушевленным, так и неодушевленным. Из вышеуказанных примеров следует то, что хотя в большинстве случаев присутствует производитель действия, но в определенно-личных предложениях последнее отсутствует. Поэтому можно говорить о том, что при переходных глаголах движения субъектная валентность, в основном, является обязательной.

В персидском языке при переводе указанных предложений субъектная валентность также является обязательной. Например:

Каждое лето ***мы*** *возим детей на море. – här табестан* ***ма*** *бäче-hа ра бе дäрйа мибäрим.*

2. Объект

Значение объекта воздействия также возникает при каузативном предикате. Например, *Она несет стол в другое место* означает, что «она каузировала то, что стол изменил местоположение». Таким образом, роль объекта производна от роли субъекта: объект есть субъект каузированного действия («изменил местоположение»).

Кроме него, с подстаканниками ходят и носят ***чай*** *все.*

Лялю в ясельки носили, ***Лялю*** *в детский сад водили. А теперь учусь я в школе, И зовите меня Олей.*

Я просто вижу, как она ведет ***детей*** *из спальни в группу, и мне становится не по себе.*

По рыбам, по звёздам проносит шаланду, Три грека в Одессу везут ***контрабанду****. На правом борту, что над пропастью вырос.*

Рассмотрев приведенные выше примеры, мы делаем вывод о том, что объектная валентность при переходных глаголах движения считается обязательной.

При переводе указанных предложений на персидский язык объектная валентность также является обязательной. Например:

Я везу ***дочку*** *в школу. – Мän* ***дохтäрäм*** *ра бе мädресе мибäрäм.*

3. Адресат

Роль адресата является производной от понятия субъекта и интерпретируется Ю.Д. Апресяном как «субъект каузированного кем-то информационного процесса» [5, с. 127]. Таким образом, данное значение приписывается лишь аргументам предикатов передачи информации, например, *Мать возит мальчика к отцу; Брат несет ко мне журналы*. Нам представляется более целесообразным во всех приведенных случаях считать косвенное дополнение (существительное в дательном падеже с предлогом *к*) реализацией валентности адресата. Тогда трактовка этого значения приобретает более широкий характер: адресат есть субъект каузированного кем-то отношения обладания.

Из предложенного определения следует, что валентность адресата есть подвид валентности объекта воздействия, содержащий в себе ограничение. Данное ограничение состоит в том, что адресат одушевлен.

Глухоню-то кладут на подводу и везут ***к жениху****.*

В любом случае покойников везут ***к Кравцову*** *в морг.*

В этом слое луч света рефрагирует, искривляется и несёт ***к наблюдателю*** *изображение неба или далёких объектов в зеркальном отражении.*

*Ему покупают костюм, его водят **к зубному врачу**.*

Рассмотрев приведенные выше примеры, можно сказать, что адресатная валентность при переходных глаголах движения в большинстве случаев является факультативной.

При переводе указанных предложений на персидский язык адресатная валентность также является факультативной. Например:

*Он отнес телевизор **к мастеру**. – У телвизион ра **нäзде тämиркар** борд.*

4. Начальная и конечная точки

Понятия начальной и конечной точки являются производными от понятия места. Начальная точка – это место, где предмет в процессе движения перестает находиться, а конечная точка – место, где он начинает находиться [5, с. 128], например, *Моя сестра везла книги из общежития в библиотеку*.

Интересно, что эти точки необязательно представляют собой пространственные начало и конец движения. Так, компоненты *Ходил он от дома к дому* обозначают начальную и конечную точки каждого из повторяющихся актов перемещения. По отношению же к процессу движения в целом они являются промежуточными точками, делящими его на отрезки.

*Китайцев водят **из дома в дом** и говорят, что они весьма успешно лечат зубы какими-то каплями — очевидно опийной настойкой...*

*Три – четыре линейных казака да два – три гарнизонных солдата водят **из Москвы в Сибирь** по пятисот колодников.*

*Теперь я понял, почему он молчал и только всхрипывал, покуда его несли **из барака к машине**: майка, скатанная жгутом, сдавливала его шею.*

*Три ступени вели **из холла в коридор** с двумя двухместными и двумя одноместными комнатами.*

Таким образом, валентность «начальная и конечная точки» при переходных глаголах движения в основном является факультативной.

В персидском языке при переводе указанных предложений валентность «начальная и конечная точки» также является факультативной. Например:

*Нас везут на автобусе **из офиса в аэропорт**. – Ма ра ба отобус **äз дäфтäр бе форудгаh** мибäранд.*

5. Маршрут

Значение маршрута производно от значений начальной и конечной точек, т.е. маршрут – это ряд точек, которые при движении через них приобретают статус конечных и начальных точек. Предложение *Они несли оружие через лес* (из точки А в точку Б). Цепь начальных и конечных точек образует маршрут и находится как бы внутри него; таким образом, слово или словосочетание со значением маршрута (направления) называет совокупность начальных и конечных точек, а не каждую точку в отдельности и является реализацией этих валентностей. Существуют, однако, случаи, когда в предложении выражается и значение маршрута, и значения начальной и конечной точек. Например, *Отец перевел мальчика из дома в детский сад через парк*.

Таким образом, мы не считаем маршрут отдельной валентностью глаголов движения; маршрут есть значение определенной лексико-синтаксической группы, возникающее благодаря тому, что предикат обладает валентностями начальной и конечной точки.

*И когда мы покинули квартиру и нас вели **через двор**, все смотрели на нас из окон, и мама шла с красно-черным букетом, это был траур по мужу, и все это поняли».*

*Резко спросила она у сиделки, которая несла **по коридору** стопку выглаженных наволочек с мотавшимися тесемками.*

*Иногда их везли **по рекам** Сухоне и Двине – летом на лодках, зимой на санях по речному льду.*

*Уже на исчезающем звуке Мария сообразила, что это та самая прибалтийская бабушка из Кемерово, которую она везла **через всю страну**.*

Изучив вышеуказанные примеры, мы пришли к выводу о том, что маршрутная валентность при переходных глаголах движения преимущественно является факультативной.

В персидском языке при переводе указанных предложений маршрутная валентность также является факультативной. Например:

Они перевезли вещи через реку. – Анhа вäсайел ра äз рудхане обур дадänд.

6. Цель и результат

Цель также представляет собой сложное понятие, которое можно свести к понятиям содержания некоторого желания и результата, т.е. «цель – это то, что некто хочет (содержание чьего-либо желания) и считает, что может каузировать (результат каузации) с помощью имеющихся в его распоряжении ресурсов» [5, с. 129]. Роль результата, в свою очередь, производна от роли причины. Например, *Он водит машину, чтобы зарабатывать деньги*.

*Вам обоим нелегко было… Но ты одно дело знал – учился, а она тройное ярмо несла, **чтобы тебе помочь**.*

*На праздник свержения самодержавия отец тоже меня водил, **чтобы запомнил это**.*

*Тут китайцы копают земляной уголь для амбаня, в Чугучак возят, **чтобы его кан зимой топить**.*

*И его, сумасшедшего, теперь везли, **чтобы отдать в больницу**.*

Таким образом, тщательно проанализировав примеры, мы можем сделать вывод о том, что при переходных глаголах движения валентность «цель и результат» по преимуществу представляется факультативной.

Переводя с русского языка на персидский, мы наблюдаем, что валентность «цель и результат» в персидском языке также считается факультативной.

*Он унёс часы, **чтобы мастер отремонтировал их**. – У сайт ра **бäрайе тämир нäзд тämиркар** борд.*

7. Время

Формы со значением времени традиционно никогда не считались сильно управляемыми, например, *Суммy, говорят, что каждый год возят*.

Несмотря на то, что многие лингвисты разделяют точку зрения об иерархическом характере отношений между семантическими ролями, среди них существуют разногласия по вопросу о том, какие роли являются основополагающими. Так, Ю.Д. Апресян отводит фундаментальную роль валентностям субъекта, контрагента *(покупать у кого-либо, защищаться от спаниеля)*, объекта, содержания, места, времени и количесгва [5, с. 130]. Согласно же концепциям А. Вежбицкой и В.В. Гуревича, на элементарном уровне представления любого высказывания все семантические роли сводимы к понятию субъекта [10, с. 32; 9, с. 60 – 63].

*В Индии его не носят **каждый день**, но почти всегда используют во время обряда бракосочетания.*

*Книжка подвигается понемножку; корректуры носят **каждый день** почти.*

*Моих водили **каждый день первые две недели**. А они просто были не в курсе, что в школе можно бегать.*

*Так как фамилии товарищей дети не знали, то их возили **каждый день** по улицам в автомобилях, трамваях, водили на вокзалы.*

Из вышеуказанных примеров можно заключить, что валентность «время» при переходных глаголах движения оказывается факультативной.

В персидском языке при переводе указанных предложений валентность «время» также является факультативной. Например:

***Вечером** я веду мальчика в парк. – **Äср** мän песäрбäче ра бе парк мибäрäм.*

Подводя итоги вышеизложенного, можно сделать выводы, что семантические валентности слова отличаются друг от друга по степени факультативности – обязательности реализации в тексте. Мера синтаксической обязательности зависит от содержания валентности и способа ее формального выражения. Можно также заключить, что обязательная и факультативная валентности у переходных глаголов движения *нести (носить), вести (водить), везти (возить)* в русском языке почти сохраняют свою структуру при переводе на персидский язык, т.е. в персидском языке субъектная и объектная валентности чаще являются синтаксически обязательными, чем валентности начальной и конечной точек, а последние, в свою очередь, обязательны в большем числе случаев в отличие, например, от причинной и временной валентности.

Библиографический список

1. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление*. Ленинград: Наука, 1972.
2. مهرجو علی، بررسی ظرفیت فعل در زبان فارسی معاصر: پژوهشی براساس دستور وابستگی، جستارهای زبانی دوره ششم ویژه نامه زمستان 1394، شماره 6
3. Захраи Х., Сидорова М.Ю. *Вид глагола: правила и употребление*. Тегеран: САМТ, 2009.
4. Адмони В.Г. *Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики*. Ленинград, 1988.
5. Апресян Ю.Д., Избранные труды. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995; Т. 1.
6. Кибардина С.М. *Основы теории валентности*. Вологда, 1979.
7. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва: Наука, 1973.
8. Гуревич В.В., *Семантическая производность в грамматике*. Москва: МОСУ, 1998.
9. Вежбицкая А. *Семантика грамматики*. Москва: ИНИОН, 1992.
10. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/

References

1. Kacnel'son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie*. Leningrad: Nauka, 1972.
2. مهرجو علی، بررسی ظرفیت فعل در زبان فارسی معاصر: پژوهشی براساس دستور وابستگی، جستارهای زبانی دوره ششم ویژه نامه زمستان 1394، شماره 6
3. Zahrai H., Sidorova M.Yu. *Vid glagola: pravila i upotreblenie*. Tegeran: SAMT, 2009.
4. Admoni V.G. *Grammaticheskij stroj kak sistema postroeniya i obschaya teoriya grammatiki*. Leningrad, 1988.

5. Apresyan Yu.D., Izbrannye trudy. *Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995; T. 1.
6. Kibardina S.M. *Osnovy teorii valentnosti*. Vologda, 1979.
7. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki*. Moskva: Nauka, 1973.
8. Gurevich V.V., *Semanticheskaya proizvodnost' v grammatike*. Moskva: MOSU, 1998.
9. Vezhbickaya A. *Semantika grammatiki*. Moskva: INION, 1992.
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/

Статья поступила в редакцию 28.03.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-559-561

***Torbokov A.V.**, researcher, Research Institute of Altai Studies n.a. S.S. Surazakov (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: archyn88@mail.ru*

NAMES OF SERVANTS OF RELIGIOUS CULT AND THEIR RITUAL ATTRIBUTION IN THE ALTAI LANGUAGE. The work presents a study of the names of the servants of the religious cult and their ritual attribution in the Altai language. The Altai people in the past are a nomadic people who have lived since ancient times at the junction of world religions, while preserving Altai shamanism. The modern territory of the Altai Republic from 1635–1756 was part of the Dzungar (Oirot) Khanate, where Tibetan buddhism was the state religion. After its defeat by the Manchu Empire of Qing, the ancestors of the Altai population from 1756 to 1865 became part of the Russian Empire, which was marked in the subsequent process of the revival of shamanism. In 1830 with the opening of the Altai spiritual mission in Altai, the process of christianization of the local population began. The article examines the religious vocabulary of the Altai language in a comparative aspect of the Turkic-Mongol peoples of Central Asia. In the course of the analysis of the terms, the researcher traces the phonetic transformation of the borrowings from Sanskrit, Old Turkic, Chinese, Tibetan and Mongolian language, which have not received a sufficient description in Altai linguistics.

Key word: **Altai language, religious vocabulary, ministers of religious cult, ritual attributes, Tibetan buddhism, Altai.**

***А.В. Торбоков,** науч. сотр., Научно-исследовательский институт алтаистики имени С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск, E-mail: archyn88@mail.ru*

НАИМЕНОВАНИЯ СЛУЖИТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНОГО КУЛЬТА И ИХ РИТУАЛЬНОЙ АТРИБУТИКИ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Работа посвящена исследованию наименований служителей религиозного культа и их ритуальной атрибутики в алтайском языке. Алтайцы в прошлом – кочевой народ, который проживает исстари на стыке мировых религий, сохраняя при этом алтайский шаманизм. Современная территория Республики Алтай с 1635 – 1756 гг. входила в состав Джунгарского (Ойротского) ханства, где тибетский буддизм являлся государственной религией. После его разгрома маньчжурской империей Цин предки алтайцев с 1756 по 1865 гг. вошли в состав Российской империи, что привело в последующем к процессу возрождения шаманизма. В 1830 г. с открытием Алтайской духовной миссии на Алтае начинается процесс христианизации местного населения.

В статье религиозная лексика алтайского языка рассматривается в сравнительно-сопоставительном аспекте с тюрко-монгольскими народами Центральной Азии. В ходе анализа терминов прослеживается фонетическая трансформация заимствований из санскрита, древнетюркского, китайского, тибетского и монгольского языков, которые не получили в алтайском языкознании достаточного описания.

Ключевые слова: **алтайский язык, религиозная лексика, служители религиозного культа, ритуальная атрибутика, тибетский буддизм, Алтай.**

Наименования служителей религиозного культа и их ритуальной атрибутики в алтайском языке зафиксированы главным образом в героических эпосах XVIII в., в записях и отчётах православных миссионеров, путешественников, государственных служащих XIX – XX вв. До настоящего времени в алтайской филологии не было работ, посвящённых изучению наименований служителей религиозного культа и их ритуальной атрибутики в алтайском языке.

До вхождения в состав Российской империи с 1756 по 1865 гг. предки современных алтайцев находились в составе Джунгарского (Ойротского) ханства, где государственной религией являлся тибетский буддизм школы *Гелуг* (букв. с тиб.: «закон добродетели»), чья территория простиралась от Сибири до гималайских гор. В связи с этим в алтайский язык вошёл большой пласт заимствований из тибетского языка.

Нама/мама (монг. *мама*) < тиб. *bla-ma* (высший) – буддийский лама. Данный термин встречается в алтайских эпосах «Алтын-Мизе», «Очы-Бала», «Маадай-Кара», «Јангар» в форме *сары нама/мама* («жёлтый лама»), где цветовая семантика символизирует приверженность к «жёлтошапочной школе» – *Гелуг*.

В материалах переписи населения Алтая, принявших российское подданство в 1756 г., числятся буддийские ламы, являющиеся *эмчи* и имеющие монашеские степени (*гелонг* и *гецул*) [1].

Кечелей (монг. *гецул*) < тиб. *dge tshul* (благой метод) – буддийский монах, соблюдающий 36 обетов. Монашеский сан *кечелей* носил Лобсанг Зундуй живший в XVIII в. во владениях зайсана Омбо Мойнокова, происходившего из рода сары-иркит.

Келиң (монг. *гелонг/гелун/гэлунг*) < тиб. *dge slong* (счастливый попрошайка).

Келиң – буддийский монах, соблюдающий 253 обета. В настоящее время *келиң* является Эмиль Кергилов из рода кергил.

Эмчи (бур. *эмчи*) – буддийский лама, специализирующийся на восточной медицине, где лечение основывается на диагностике пульса, состоянии кожи и глаз.

В 1905 г. массовые моления алтайского народа возглавлял Тырый Яшитов из рода кыпчак, получивший образование в буддийском монастыре г. Кобдо (алт. *Комду*) Западной Монголии за что получил религиозное имя *Ак Эмчи* («Святой лекарь»).

В алтайском языке встречается три наименования, означающих термин «буддийский перерожденец»: *кубулган*, *кегеен*, *кутукту*.

Кубулган < монг. *хувилгаан/хубилган* (перерожденец).

Это титул лица, признанного в качестве нового воплощения одного из былых великих деятелей буддизма или эманации буддийского божества. Титул *кубулган* в первой половине XIX в. носил лама Сартакпай, проживавший на территории современного Кош-Агачского района и считавшийся воплощением буддийского божества *Очыр-Манјы* [2, с. 285 – 287]. В начале XX в. им именовали Кобыжака, жившего в районе современного с. Улита Онгудайского района [3].

Кутукту < монг. *хутухта* (святой).

Кутукту – титул высших духовных наставников, являвшихся воплощениями прежних выдающихся деятелей [4].

Кегеен < монг. *гэгээн* < тиб. *гэгэн* (добродетельный старейшина).

Религиозное имя *Ак Кегеен* («Святой перерожденец») имела Чугул Сорок из рода чагандык, *Кегеен* – Курдан Матаков из рода майман [5].

Бакшы ((духовный учитель); сой. *бакшы*, тув. *башкы*, монг. *багш*) < др.-тюрк. *bagši* < кит. *bag-ši* (учитель, наставник).

Данный термин алтайцы используют в отношении Боора из рода кара-майман, который в первой половине XVIII в. 25 лет проучился в Тибете и вернулся на Алтай [6, с. 113], когда началось военное противостояние между Джунгарским (Ойротским) ханством и маньчжурской империй Цин.

Судурчы (букв.: читающий сутры) – религиозная категория алтайцев, получивших буддийское образование в буддийских храмах, монастырях либо от странствующих лам. Основная их деятельность состояла в чтении сутр на ойротском (*тодо ўзўк бичик*) и тибетском (*таңыт бичик*) языках. *Судурчы* являлись Шиме-судурчы из рода кергил, Абый Саклатов из рода тодош, Лапас-судурчы из рода сурас-кыпчак, Кök-Уул Јылтыров из рода көгöл-майман, Куйка Какин из рода тööлöс, Тогочой-уулы Јалбак из рода котон-кыпчак, которые в основном читали сутру «Алтын Керел» и с помощью сутр занимались практикой предсказания.

Судур/судур бичик (бур. *судур*, монг. *судар*, тув. *судурлуг-даа*) < др.-тюрк. *sutur* < скр. *sutra* (нить).

Термин *sutra* под собой подразумевает философский или обрядовый трактат, содержащий слово Будды.

Алтын Керел (др.-уйг. *Алтун Ярук ном*, монг. *Алтан Гэрэл*, *тув*. *Алдын-Херел*) – наименование сутры «Золотое сияние». Согласно буддийским представлениям, чтение её предотвращает болезни, страдания, препятствия в жизни живых существ.

На Алтае помимо *судурчы* практикой предсказания занимались *јуркайчи*.

Јуркайчи (монг. *зурхайчи*) – буддийский лама, специализирующийся на буддийской астрологии – *јуракай* (монг. *зурхай*).

Эрекен – буддийские чётки, используемые для счёта мантр, выполненных ритуалов и поклонов. В религиозной практике *эрекен* использовал Алдой Току-

шев (1860 – 1960), лама Элеске Самбу (Самунов) (1891 – 1952), Мандай-уулы Очурјап (1828 – 1898).

Јула (бур. *зула*, монг. *зул*, тув. *чула*) – буддийская лампадка из меди. Возжигается на алтаре для благополучия, долголетия, исполнения задуманного и является одним из основных подношений божествам.

Коңгко (бур. *хонхо*, монг. *хонх*, *тув*. *коңга*) < скр. *ghantā* (ритуальный колокол).

Коңгко – буддийский колокольчик с рукоятью в форме лица божества Индры (алт. *Курбустан*), имеющий на наружной стороне начерченные священные слоги «О мани падме хум».

Кадак (бур. *хадак*, тув. *кадак*) < тиб. *kha tag* (приветственный шарф).

Кадак – это буддийский шарф, символизирующий гостеприимство, чистоту, бескорыстие и сострадание дарящего.

В алтайском языке встречаются два термина, обозначающих один и тот же ритуальный предмет. Оба являются заимствованиями *очыр* из санскрита, *торјын* – из тибетского языка.

Торјын (тув. *доржу*, бур. *дорж*) < тиб. *rdo rje* (благородный камень).

Очыр/очур (тув. *очур*, бур. *очир*) < скр. *vajra* (алмаз).

Торјын/очыр/очур – это буддийский скипетр в виде громового топора, воплощающий принцип просветления, уничтожения заблуждений.

В начале XX в. алтайцы приглашали *јуркайчи* из городов Улясутай и Кобдо Монгольского Алтая, которые являлись этническими дербетами (алт. *төрбөт*), в прошлом, как и алтайцы, входившие в состав Джунгарского (Ойротского) ханства.

В документах НКВД за август 1937 г. говорится о сильном влиянии на общественно-политическую элиту алтайцев монгольского *јуркайчи* Тындыка, выступающего против советской власти в Горном Алтае [7].

Шабы/шабычы (бур. *шабинор*, тув. *шавы*) < скр. *sravaka* (ученик (Будды)).

Шабы/шабычы – послушник при буддийском монастыре или храме. В первой половине XX в. самыми авторитетными *шабы/шабычы* среди алтайцев являлись Азан Нануков из рода кара-тодош и Иженер Чапыев из рода котон-кыпчак.

В алтайском языке помимо санскритского заимствования встречается и монгольская форма – *кубарак* (монг. *хувараг*), являющаяся синонимом термина *шабы/шабычы*.

Бадарчы (тув. *бадарчы*) < скр. *patra* (чаша для подаяний (буддийского монаха)).

Бадарчы – бродячий лама; лама, собирающий подаяния. В начале 1900-х годов на Алтае широкой известностью пользовался *бадарчы* Аjыс Барнулов из рода кара-майман.

Стоит отметить, что от слова *бадарчы* происходит ныне устаревший глагол *бадарлап јүрген*, что значит «странствовал», в тувинском языке существует аналогичная форма, также устаревшая – *бадарла*, что означало у тувинцев «собирать подаяние».

Чодчи (бур. *жодчи*) < тиб. *gcod* (отсечение).

Чодчи – буддийский лама, специализирующийся на эзотерической практике призывания божеств, демонов и духов местности в период ночи в горных вершинах, на кладбищах, на распутье трёх дорог, возле заброшенных населённых пунктов. В силу того, что данная практика подразумевает уединение и поиск специфических мест, *чодчи* постоянно странствовали, поэтому их часто именовали *бадарчы*.

После распада Джунгарского (Ойротского) ханства в середине XVIII в. начинается процесс вхождения северной части населения во главе с последним джунгарским ханом Амыр-Санаа в состав Российской империи. В последствии российская власть переселяет представителей алтайского буддийского духовенства в Калмыцкое ханство, в связи с чем духовное пространство населения Алтая замещается возрождающимся шаманизмом при поддержке шаманов из соседней Тувы.

Кам (тув. *хам*, монг. *бөө*) – человек, являющийся посредником и избранником духов, обладающий способностью видеть иную, особую реальность и путешествовать в ней. Шаманами являлись Таштан-кам из рода тонжаан, Сүремей-кам из рода јарык.

Таркан кам/төс-кам (тув. *дархан хам*, монг. *дархан бөө*) – наименование первопредка шамана, в прошлом самого сильного шамана определённой местности. *Таркан кам* дословно с алтайского языка переводится как «шаман-кузнец», поскольку в древности кузнецы считались обладателями сверхъестественных способностей, управляющих стихиями. Среди алтайцев к этой категории относились всего три шамана: Казыр-кам, Төстөгөш и тувинская шаманка из Хемчика – Канаа, переселившаяся на Алтай в 1770 – 1780-е гг. [2, с. 290 – 293].

Манјак < тув. *манчак* (ритуальный костюм шамана). До появления тувинской шаманки Канаа на Алтае в конце XVIII в. алтайские шаманы не имели своего ритуального костюма для камлания. По образцу её *манчак* стали шить себе *манјак* и алтайские шаманы [8].

Чалу – рукоятка бубна шамана, символизирующая собой дух умершего шамана. У алтайцев такие бубны были только у тех, кто имел среди предков шаманов из Тувы. *Чалу* имели шаманы Чортон и Сапыр из рода тонжаан.

Куш бөрүк (тув. *хамнаар бөрт*) – шаманский головной убор в виде широкой повязки.

Орбо/тайак (тув. *орба/даяк*) – шаманский жезл, который используется для ударов по бубну. Является средством перенесения шамана в потусторонний мир для связи с богами и духами.

Күзүңги (тув. *кузуңгу*) – вместилище духов в виде бронзового круглого зеркала, найденное шаманом у разрушенных курганов скифского времени.

Темир комус (тув. *демир-хомус*) – шаманский музыкальный инструмент в форме подковообразного ободка с прикреплённой в середине упругой стальной пластинки. При помощи игры на *темир комус* шаманы вызывали духов и вводили себя в транс.

Камчы (тув. *кымчы*) – плеть, сделанная из красной таволги. С помощью *камчы* шаманы подчиняют духов своей воле, а также изгоняют их из человека.

Түңүр (тув. *дуңгур*) – шаманский бубен.

Эмеген (тув. *ээрен*) – шаманская кукла, являющаяся вместилищем духа-помощника.

Јада таш (монг. *задын чулуу*) – ритуальный камень, имеющий воздействие на погоду. Людей обладающих *јада таш* называли *јадачы*.

Јадачы (калм. *задчи*) – заклинатель погоды.

В 1758 г. алтайский лама Делек являющийся *јадачы* становится верховным ламой Калмыцкого ханства и советником хана Дондук-Даши [9].

Неме билер кижи (букв.: человек что-то знающий; тув. *ийи көрнүр кижи* – человек, видящий оба мира) – описательно-переносное значение слова *кам* (шаман). На Алтае шаманов именуют также *эки тилдү кижи* («человек, владеющий двумя языками», т.е. человек, говорящий на языке людей и духов).

Термин *неме билер кижи* появился в советское время. К нему относят: *эмчи-томчы* (знахарь), *сыймучы* (массажист), *тудучы* (костоправ), *көспөкчи* (ясновидящий), *ырымчи* (прорицатель), *белгечи* (гадатель). Они, как правило, даром обладают по наследству и в своей практике используют национальные ритуальные предметы [10].

Јарлыкчы (букв.: вестник; монг. *зарлиг* – закон (Будды)) – служитель религиозного движения в Горном Алтае в начале XX в. Данным словом российские учёные именовали бурханистское движение (образовано от слова *буркан/бырқан* – будда; божество). Носитель данного религиозного статуса использовал в своей практике как шаманские, так и буддийские атрибуты [6, с. 451].

В XIX в. с открытием Алтайской духовной миссии реализуется политика христианизации местного населения, в результате которого в алтайском языке появляется обозначение православного священника, попа – *абыс*.

Абыс (хак. *абыс* – поп, православный священник; каз. *абыз*, тат. *абыз* – мулла) < др.-тюрк. *abisik* < скр. *abhiseka* (посвящение в духовный сан) [11].

Таким образом, наименование служителей религиозного культа и их ритуальной атрибутики в алтайском языке восходит в основном к буддизму и шаманизму. В сравнительно-сопоставительном аспекте религиозная лексика алтайцев, тувинцев, монголов практически идентична, что объясняется географической близостью расположения данных народов.

Сокращения

букв. – буквально
тиб. – тибетский язык
монг. – монгольский язык
алт. – алтайский язык
скр. – санскрит
сой. – сойотский язык
тув. – тувинский язык
бур. – бурятский язык
калм. – калмыцкий язык
др.-тюрк. – древнетюркский язык
др.-уйг. – древнеуйгурский язык
хак. – хакасский язык
каз. – казахский язык
тат. – татарский язык
кит. – китайский язык

Библиографический список

1. Модоров Н.С. *Россия и Горный Алтай: Политические, социально-экономические и культурные отношения (XVII – XIX вв.)*. Горно-Алтайск: Издательство Горно-Алтайского государственного университета, 1996.
2. Потанин Г.Н. *Очерки Северо-Западной Монголии*. Санкт-Петербург, 1883; Выпуск IV: 285 – 293.
3. Шерстова Л.И. *Бурханизм: истоки этноса и религии*. Томск: Томский государственный университет, 2010.
4. Андросов В.П. *Индо-тибетский буддизм. Энциклопедический словарь*: монография. Москва: Ориенталия, 2011.
5. Данилин А.Г. *Бурханизм. Из истории национально-освободительного движения*. Горно-Алтайск: Ак Чечек, 1993.
6. *Религиозные деноминации в Республике Алтай*. Горно-Алтайск: ООО «Горно-Алтайская типография», 2015: 113 – 451.
7. Эдоков В.И. *Возвращение мастера*. Горно-Алтайск: Чаптыган, 1994: 198 – 211.
8. Потапов Л.П. *Алтайский шаманизм*. Ленинград: Наука, 1991: 215 – 216.
9. *История буддизма в СССР и Российской Федерации в 1985 – 1999 гг*. Элиста: Министерство образования, культуры и науки Республики Калмыкия, 2011.
10. Трансформация в обществе и ценности традиционной культуры в Республике Алтай (конец XX – начало XXI веков). *Культурно-религиозное пространство Горного Алтая в конце XX – начале XXI веков: трансформации и инновации*. Горно-Алтайск: НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова, 2018; Выпуск 3.
11. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.

References

1. Modorov N.S. *Rossiya i Gornyj Altaj: Politicheskie, social'no-`ekonomicheskie i kul'turnye otnosheniya (XVII – XIX vv.)*. Gorno-Altajsk: Izdatel'stvo Gorno-Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996.
2. Potanin G.N. *Ocherki Severo-Zapadnoj Mongolii*. Sankt-Peterburg, 1883; Vypusk IV: 285 – 293.
3. Sherstova L.I. *Burhanizm: istoki `etnosa i religii*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2010.
4. Androsov V.P. *Indo-tibetskij buddizm. `Enciklopedicheskij slovar'*: monografiya. Moskva: Orientaliya, 2011.
5. Danilin A.G. *Burhanizm. Iz istorii nacional'no-osvoboditel'nogo dvizheniya*. Gorno-Altajsk: Ak Chechek, 1993.
6. *Religioznye denominacii v Respublike Altaj*. Gorno-Altajsk: OOO «Gorno-Altajskaya tipografiya», 2015: 113 – 451.
7. `Edokov V.I. *Vozvraschenie mastera*. Gorno-Altajsk: Chaptygan, 1994: 198 – 211.
8. Potapov L.P. *Altajskij shamanizm*. Leningrad: Nauka, 1991: 215 – 216.
9. *Istoriya buddizma v SSSR i Rossijskoj Federacii v 1985 – 1999 gg.* `Elista: Ministerstvo obrazovaniya, kul'tury i nauki Respubliki Kalmykiya, 2011.
10 Transformaciya v obschestve i cennosti tradicionnoj kul'tury v Respublike Altaj (konec XX – nachalo XXI vekov). *Kul'turno-religioznoe prostranstvo Gornogo Altaya v konce XX – nachale XXI vekov: transformacii i innovacii*. Gorno-Altajsk: NII altaistiki im. S.S. Surazakova, 2018; Vypusk 3.
11. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.

Статья поступила в редакцию 22.03.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-561-563

Vlasova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vkvlasovy@yandex.ru*

THE PRAGMATIC ASPECT OF THE AMERICAN TV INTERVIEW (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE). The article presents an analysis of American business interviews from a pragmatic point of view. The pragmatic aspect of American TV interviews, first of all, involves that the audience receives the necessary information of interest. TV interviews have long been studied by journalists, but recently linguists have also become interested in them, because quite a lot of language phenomena are gradually coming into use thanks to such programs. Despite the fact that there are a huge number of different ways to convey information to the viewer or reader, interviews stand out from many of them. TV interviews, being a subtype of interviews, are able to meet almost any needs of information recipients. The article deals with its various types. It reveals a comprehensive analysis of this speech genre in terms of the number of participants, the nature of the organization of the interview, etc. The conclusion is made about the isomorphic and allomorphic features among different types of TV interviews.

Key words: **pragmatic aspect, business, political, creative TV interview, American communication culture.**

Е.А. Власова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vkvlasovy@yandex.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АМЕРИКАНСКОГО ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена анализу американского делового интервью с прагматической точки зрения. Прагматический аспект американского телеинтервью, прежде всего, заключается в том, что аудитория получает необходимую и интересующую информацию о какой-либо сфере. Телеинтервью уже давно находятся в центре изучения специалистов в области журналистики, но с недавнего времени ими заинтересовались и лингвисты, потому как довольно многие языковые явления постепенно входят в обиход именно благодаря таким программам. Несмотря на то, что существует огромное количество различных способов донесения информации до зрителя или читателя, интервью выделяются на фоне многих из них. Телеинтервью, являясь подвидом интервью, способны удовлетворять практически любым потребностям получателей информации. В данной работе рассматриваются его различные виды. Статья раскрывает комплексный анализ данного речевого жанра с точки зрения количества участников, по характеру организации интервью и т.д. Делается вывод о наличии изоморфных и алломорфных черт между различными видами телеинтервью.

Ключевые слова: **прагматический аспект, деловое, политическое, творческое телеинтервью, американская коммуникативная культура.**

Телеинтервью с самого появления завоевали огромную популярность, так как именно этот жанр помогает раскрыть позицию гостя, его эмоции, мысли и взгляды на ту или иную проблему. Соответственно, и телезрители лучше понимают персонажа, потому как получают информацию не только от вербальных средств передачи информации, но и от невербальных. Если у одних этот жанр ассоциируется, прежде всего, с развлекательной отраслью журналистики, то другим он представляется как источник полезной информации в политической, экономической и других сферах.

Однако невозможно отрицать тот факт, что подобные интервью стали не только источником каких-либо новостей, но и предметом пристального внимания со стороны лингвистов, которые всегда изучали публичные выступления тех или иных известных и выдающихся деятелей культуры, политики. В большинстве других источников информация подается без эмоциональной окраски, определенной иронии и интонирования, тогда как интервью дает возможность исследовать ту или иную тему, опираясь не только на факты, но и на вышеперечисленные признаки. Очевидно, что так тема раскрывается гораздо шире.

В настоящее время появилась даже отдельная наука, занимающаяся изучением речевых актов, в частности и интервью. С каждым днем количество интервью увеличивается, интерес лингвистов тоже возрастает, но очевидно, что эта тема еще не охвачена полностью, а, значит, её изучение можно по-прежнему считать актуальным.

Целью исследования является анализ и описание прагматических аспектов телеинтервью. Задача же исследования состоит в характеристики делового, политического и творческого интервью с прагматической точки зрения.

Научная новизна данной работы заключается в анализе прагматических аспектов телеинтервью в американской культуре, где оно рассматривается комплексно и всеобъемлюще. Данная работа вносит вклад в дальнейшее развитие коммуникативной лексикологии, а ее практическая значимость проявляется в возможности использования изученных данных в качестве одного из средств исследования прагматических аспектов телеинтервью.

Деловое интервью.

Материалом для анализа прагматических аспектов американского делового интервью послужили следующие программы: интервью с Говардом Шульцем, президентом всемирно известной сети Кофеен, и с Джеффом Безосом, главой и основателем интернет-компании.

Прагматический аспект, прежде всего, связан с «полезностью» информации для её получателя. Для понимания степени целесообразности того или иного интервью важно выявить особенности всех его типов.

Первым отличительным фактором является то, что личности гостей не были никак охарактеризованы; были названы лишь имена и области, в которых они являются экспертами. Такое ограничение в представлении личной информации сразу задает характер крайне не развлекательного контента. Соответственно, зритель понимает, что такие интервью нацелены на мнение эксперта, а потому профессиональная деятельность или же интересы аудитории таких программ обычно связаны с той или иной тематикой.

Пример:

«Mr. Barns: *The president, chairman and chief executive of Starbucks Howard Schultz»* [1].

Беседа в этих телеинтервью ведется исключительно на одну тему, без затрагивания каких-либо других отраслей общественной жизни, но довольно часто вопрос углубляется в течение интервью. Еще одной специфической характеристикой данного типа интервью является отсутствие эмоциональной окраски высказываний, то есть американское деловое интервью информирует и комментирует, а не оценивает.

Пример:

«Mr. Rubenstein*: OK. So, speaking of Washington, you bought a few years ago, as you mentioned, The Washington Post. Why did you buy The Washington Post? You had no background in that area. What convinced you to do that?*

Mr. Bezos*: Yeah. OK, first of all, I was not looking for a newspaper. I had no intention of buying a newspaper, I had never thought about the idea, it had never occurred to me. It was never something – it wasn't like a childhood dream, knew nothing. And my friend Don Graham – who at that time I had known 15 years, I know him 20 years now – he approached me through an intermediary and wanted to know if I would be interested in buying The Washington Post. And I sent back word that I would not because I didn't really know anything about newspapers»* [2].

Более того, довольно часто встречаются такие форматы, где телезрители могут связаться с экспертом прямо во время интервью для получения разъяснений по тому или иному вопросу, касающегося, конечно, тематики всего телеинтервью. На обратную связь в среднем отводится 5 – 7% эфирного времени.

Что касается монологической речи, то в американских деловых интервью, как правило, эксперты очень подробно описывают все причинно-следственные связи обсуждаемого события. При этом сам журналист тоже хорошо разбирается в теме, поэтому можно отметить, что деловое интервью – это диалог двух экспертов.

Пример:

***«Mr. Rubenstein**: OK. So, what propelled you to sell things more than books? I mean, obviously, if you're only selling books today, you wouldn't be the richest man in the world, presumably. It's the idea that you're selling other things. When did you first get the idea to sell other things?*

***Mr. Bezos**: After books, we started selling music and then we started selling videos. And then I got smart. And I emailed a thousand randomly selected customers and asked them, besides the things we sell today, what would you like to see us sell? And that answer came back incredibly long-tailed. Basically, the way they answered the question was with whatever they were looking for at that moment. So, like, I remember one of the answers was I wish you sold windshield wiper blades because I really need windshield wiper blades. And I thought to myself we can sell anything this way. So, then we launched electronics and toys and many other categories over time. And the vision became – because you read the original business plan, it's just books.*

***Mr. Rubenstein**: Well, in 1997 you went public»* [2].

Еще одним отличием делового интервью от других типов является обилие терминов и профессионализмов, т.е. собеседники не пытаются сделать речь простой и понятной для каждого бытового слушателя, наоборот, их целевая аудитория – люди, в какой-либо мере разбирающиеся в данном вопросе.

Пример:

***«Mr. Schultz**: In fact, growth our relationship with our stock price in Wall Street had somehow become integrated into the core purpose of the company. I wrote a memo to the then CEO very good guy in the leadership team at the time. I should say I wrote hundreds of memos over the last 20 years. It was not meant to be an indictment or a criticism but actually to display my passion and love of the company»* [1].

Очевидно, что подобные интервью заранее спланированы и тщательно структурированы. Однако невозможно сказать, что в них совершенно нет той или иной степени импровизации. Если выразить степень заготовленности таких телеинтервью в процентном соотношении, то получится примерно 70 – 80%, что является довольно ожидаемым показателем, учитывая тематику и направленность данных интервью.

Как и у любого спланированного действия, у деловых интервью появляются свои неотъемлемые этапы. Например, все деловые интервью всегда начинаются с экспозиции, которая полностью совпадает с тематикой интервью и вводит аудиторию в суть проблемы. Экспозиция может быть выражена как посредством вербальной коммуникации, так и с помощью аудио- и видеоматериалов. Следующим важным этапом является представление гостя. Затем, как и в любой другой работе, следуют основная часть, где рассматривается проблема, и заключение, обобщающее все вышесказанное.

Основная часть американского делового телеинтервью заполнена следующими типами диалога:

– «повествование – повествование» – наиболее характерный тип для деловых телеинтервью, в котором гость и журналист по очереди высказывают свои точки зрения, аргументируют их;

– вопрос – повествование» является тоже довольно популярным типом диалога, однако используется немного реже;

– «повествование + вопрос – повествование».

Количество участников деловых интервью варьируется от 1 до 4 – 5. Самыми распространенными комбинациями являются следующие: один журналист и один гость студии, два журналиста и один гость, один журналист и два гостя. В американском деловом телеинтервью нет доминирующей стороны, разговор протекает в партнерской системе взаимоотношений.

Если оценивать степень официальности речи по десятибалльной шкале, то в американских деловых интервью она будет составлять примерно 7 – 8 баллов. Это обусловливается тем, что тематика, как правило, сводится к глобальным вопросам, соответственно, в данной ситуации может быть приемлем только такой стиль общения.

Таким образом, степень прагматики американского делового телеинтервью крайне высока, потому как такие интервью всегда максимально информативны. Более того, на введение и заключение отводится совсем мало эфирного времени, что позволяет подробнее раскрыть суть вопроса. Тот факт, что в одном интервью рассматривается только одна тема, тоже способствует более полному охвату заданной тематики.

Политическое интервью.

В качестве примеров для анализа прагматических аспектов американского политического интервью были взяты программы с Ясиром Арафатом, председателем Палестинской национальной администрации, и с Рафаэлем Эйтаном, израильским политическим деятелем.

Американские политические телеинтервью, как и деловые, носят крайне информативный характер. Представление гостей снова сводится лишь к имени, должности и организации, которую этот человек представляет. Вся эта информация дается, как правило, в начале.

Пример:

***«Interviewer**: With me, I have Rafi Eitan, a former agent of the Israel Secret Service and the chairman of the National Council for Jewish restitution. Mr. Eitan, thank you very much for joining us here on RT»* [3].

Как уже было сказано ранее, главной целью любого интервью выступает обмен информацией. В связи с этим сообразно оценивать все интервью с точки зрения информативности. Политическое телеинтервью в этом аспекте не уступает деловому. Если проанализировать процентное соотношение информативности и мнения экспертов, то первое занимает около 40% эфирного времени, а второе – 60%. Однако и мнение гостя всегда подкреплено фактами, крайне аргументировано, из чего можно сделать вывод, что информативность занимает почти 90% всего интервью.

Американское политическое телеинтервью в большинстве случаев монотематично. Как и в деловом интервью, в ходе беседы обычно раскрывается одна проблема, однако она может быть освещена с разных точек зрения или углубляться. Довольно часто в начале программы объявляется одна тема, но сама беседа условно подразделяется на несколько подтем, подкатегорий. Главная тематика интервью может быть как озвучена, так и зафиксирована на экранах и других носителях, при этом она регулярно появляется или озвучивается, что позволяет придерживаться ее и не переходить на обсуждение других смежных проблем. Такая структура интервью гарантирует плавное протекание всей беседы без резких переходов.

Пример (надпись на экране):

«EX-MOSSAD AGENT: IRAN IS CHEATING OBAMA AND DIALOGUE IS NOT WORKING» [3].

Целью американского политического интервью является информирование аудитории о тех или иных событиях в сферах политики и экономики. Как правило, роль спикеров в таком интервью сводится к комментированию тех или иных фактов, т.е. журналист сообщает определенную информацию, а эксперт ее комментирует, расширяет. В целом такие интервью направлены на получение комментария, информации, информации + комментария, разоблачения.

Пример:

***«Interviewer**: I remember very vividly you saying many times there will never be peace, the only thing we fight for is victory and that is the same as destruction of Israel. You changed your mind?*

***Mr. Arafat**: No, you're completely wrong. It seemed that you haven't any information about me. If you have to follow up what I have mentioned…*

***Interviewer**: What did you say?*

***Mr. Arafat**: From the beginning, and you have to inspect my knowledge and my mind. I remember exactly what I had mentioned. It seemed that you are not reading exactly my background. You have to be very accurate when you have to speak with Arafat»* [4].

Американское политическое телеинтервью считается высокоструктурированным, т.е. оно, как и деловое интервью, очень тщательно спланировано заранее и практически лишено непредсказуемости.

Практически все интервью данного типа могут быть представлены в виде следующей структуры: экспозиция, зачин, основная часть, концовка. Довольно часто экспозиция включает в себя видеоматериалы. Однако в американских политических телеинтервью, как правило, отсутствует подведение итогов.

Политические телеинтервью могут включать в себя следующие виды диалогов:

– «вопрос – повествование», наиболее распространенный вид;

– «повествование – повествование»;

– «повествование + вопрос – повествование»;

– «вопрос +повествование – повествование».

Количество собеседников в американских политических интервью колеблется в среднем от одного до 3. Вариации могут быть следующими: один журналист – один гость студии; два журналиста – один гость; один журналист – два гостя.

Доминирование одной из сторон в ходе интервью также нехарактерно. Однако если гость является высокопоставленным политическим деятелем, то журналист делает акцент на уважительном отношении к нему. Как правило, они совершенно неконфликтны, придерживаются нейтралитета в любом вопросе, не вступают в полемику.

По десятибалльной шкале политические телеинтервью официальны примерно на 9 баллов, потому как тематика обсуждения зачастую касается глобальных вопросов не только одной страны, но и мира в целом.

Таким образом, можно прийти к выводу, что американские политические интервью носят крайне официальный характер, они лишены эмоциональной и субъективной окраски, аргументированы и продуманы заранее. На подобных

интервью гость высказывает свою позицию, опираясь только на конкретные факты, проводит причинно-следственные связи. С прагматической точки зрения для аудитории такие интервью ценны для более полного понимания политической обстановки в стране, мире.

Творческое интервью.

Творческое интервью носит подобное название крайне условно. К этому типу интервью относят беседы с известными творческими деятелями, например, артистами, актерами, режиссёрами, писателями и т.п.

Для анализа прагматических аспектов американского творческого телеинтервью были рассмотрены беседы с Джонатаном Фрайзеном, американским современным писателем, и Джулией Робертс, известной американской актрисой:

Как уже было упомянуто выше, гостями в таких интервью являются довольно известные и популярные люди, однако вряд ли их можно считать экспертами или аналитиками в той или иной сфере. Поэтому подобные телеинтервью носят личностный характер. Гости отвечают на все предложенные вопросы, опираясь только на личностное восприятие, эмоции и воспоминания, а не на факты, как это было в деловом и политических интервью. В данном случае интерес для общества как раз и представляют личностные характеристики того или иного человека.

Чаще всего подобные беседы являются интервью-портретами, потому как в них обычно речь ведется об интересах, работе и других сферах жизни гостя.

Пример:

***«Mr. Remnick**: I wonder when it is you started as a reader to enter this sate of deliberate dreaming as a reader and you began to read intelligently and it occurred to you that maybe you could do this too.*

***Mr. Franzen**: The first books I remember reading and being and responding to were a couple of biographies of Thomas Edison when I was maybe in 3^{d} or 4th grade. I immediately wanted to become an inventor. What appealed to me about that, first of all he had this cool laboratories, he was a boy and he hid a laboratory in a boxcar. Boxcars are incredibly romantic for a child. The idea of having a chemistry lab in a boxcar was just truly sublime when I was nine. So, yeah. I wanted my own chemistry lab and eventually sort of got one and then there followed about six years of realizing I was not really good at science. But I think it's significant the 1st thing I wanted to be was an inventor that you had lots of free time and you made stuff up. So, that prefigured I would say»* [5].

Часто встречаются и интервью-факты, где журналист просит прокомментировать ту или иную ситуацию. Однако эта ситуация крайне редко бывает связана с какими-либо глобальными вопросами, а отвечающий редко опирается на факты во время ответа.

Пример:

***«Mr. Letterman**: 25th anniversary of the film "Pretty woman". How about that? That was tremendous and, you know, what I read today was that the film that we saw was not the original script, am I right about that? That there's a difference in tone, difference in…*

***Ms. Roberts**: The original script was a drama about a drug…I mean I guess I could say this. I was hesitating as though it's gonna hurt someone's feelings. I think we're all good. I think about a drug addict prostitute and the end of the movie was the character that Richard Gere plays kicking me, literally kicking me out of his car onto the street and throwing a fur coat that he bought me or something on to me and the $3000 in driving away»* [6].

Так как цель любого интервью – это получение информации, то в данном случае аудитория узнает мнение определенного человека относительно какого-либо явления или события. Это мнение совершенно субъективно, часто не имеет под собой никаких оснований.

Существуют и творческие телеинтервью, больше похожие на шоу, которые нацелены не на получение информации как таковой, а на развлечение аудитории. В таких случаях интервью скупы на факты, требующие размышления и осмысления. Такие беседы мало похожи на реальные, они больше напоминают театрализованное представление.

Также такие интервью могут преследовать следующие цели: разоблачение, знакомство, воспитание.

В американских творческих телеинтервью наблюдается тематическая полифония, в отличие от других двух типов интервью. Разговор протекает плавно, словно обычная дружеская беседа, тема обычно не обозначается, хотя на экране иногда появляются краткие тезисы.

Творческое телеинтервью обычно проходит в форме рассказа гостя, а журналист подводит его к той или иной теме. Комментирование журналистом ответов обычно сводится к минимуму.

Данный вид телеинтервью принадлежит к разряду низко структурированных. Разговор ведется крайне непринужденно, без четкого плана, смена тематик происходит незаметно и непредсказуемо для аудитории.

Американское творческое интервью включает в себя: экспозицию, зачин, основную часть, подведение итогов, концовку. Как и другие виды, творческое интервью всегда начинается с экспозиции, представленной вербально или видеоклипом.

Наиболее распространенными типами диалогов в творческих телеинтервью считаются «вопрос – ответ»; «повествование – повествование».

В общении между коммуникативными партнерами нет доминирования.

Наиболее распространенное количество участников таких интервью – два: один журналист и один гость, однако бывают и исключения.

Следовательно, прагматический аспект творческих телеинтервью может быть выражен в лингвокультурологических особенностях, обсуждениях современных реалий, свойственных данной культуре. Также прагматический аспект реализуется через удовлетворение потребностей человека в получении развлекательного контента.

Проведенное исследование показало, что каждый тип телеинтервью имеет как свои схожести, так и различия. Так, деловые и политические интервью не заинтересованы в раскрытии личности гостя, тогда как творческие интервью преследуют именно эту цель.

Подавляющая часть американских телеинтервью – монотематична. Исключениями, опять же, могут стать творческие интервью. Но в любом интервью главная цель – информирование аудитории, что и несет в себе самую главную ценность с точки зрения получателя информации. Она может быть преподнесена как факт, который комментируется гостем или самим журналистом как тезис, требующий анализа и проведения причинно-следственных связей. Даже в творческом интервью, где, прежде всего, интерес направлен на мнение или личностную оценку какого-то явления, аудитория извлекает определенную информацию.

Важно отметить, что практически все американские телеинтервью высоко структурированы и организованы. Даже когда зрителю со стороны кажется, что беседа протекает совершенно непосредственно, на самом деле журналист заранее составляет очень подробный план всего хода интервью.

Что касается взаимоотношений журналиста и гостя, то в американских телеинтервью всегда лидирует партнерство. В ходе исследования не было обнаружено ни одного интервью, где та или иная сторона занимала бы доминирующее положение.

Следовательно, каждый тип интервью имеет свои особенности. Однако прагматический аспект у каждого типа телеинтервью одинаков – получение определенной информации: из делового интервью телезритель может узнать последние новости из мира бизнеса, финансов, экономики; посмотрев политическое телеинтервью, аудитория ознакомится с глобальными проблемами в области политики; а творческое интервью дает представление как о культурных новинках (книгах, кинокартинах и т.п.), так и об известных личностях. Подобный вид добывания информации является очень распространенным из-за своей простоты и незатейливости, потому как во время беседы речь непроизвольно становится более простой, образной и понятной практически каждому человеку.

Данный подход к изучению телеинтервью вносит вклад в изучение прагматики в целом, а перспективы дальнейшего исследования просматриваются в сравнительном анализе национальных особенностей жанра телеинтервью в различных культурах.

Библиографический список

1. Schultz H. *Starbucks CEO Talks Business*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=83yInyY1KLs
2. Bezos J. *CEO and Founder, Amazon*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zN1PyNwjHpc
3. *Newshound – Rafi Eitan*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=PZLTpzx9HQ4
4. *Yasser Arafat midnight interview*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=LXAfyR7ut9s
5. *Jonathan Franzen talks with David Remnick – The New Yorker Festival – The New Yorker*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=JA2Ajqwc_yQ
6. *Julia Roberts – Letterman – 2015.05.13*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Keu3Rf7Y_kA

References

1. Schultz H. *Starbucks CEO Talks Business*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=83yInyY1KLs
2. Bezos J. *CEO and Founder, Amazon*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zN1PyNwjHpc
3. *Newshound – Rafi Eitan*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=PZLTpzx9HQ4
4. *Yasser Arafat midnight interview*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=LXAfyR7ut9s
5. *Jonathan Franzen talks with David Remnick – The New Yorker Festival – The New Yorker*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=JA2Ajqwc_yQ
6. *Julia Roberts – Letterman – 2015.05.13*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Keu3Rf7Y_kA

Статья поступила в редакцию 17.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-564-567

***Dolgireva A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Taganrog Institute of Management and Economics (Taganrog, Russia), E-mail: albina.dolgireva@yandex.ru*

INTERLINGUAL LACUNAE AS A MEANS OF REFLECTING THE SPECIFICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE STORY OF CHEKHOV'S "CHAMBER No. 6"). The article considers lacunae in the story of A.P. Chekhov "Chamber No. 6" translated into German by Barbara Conrad. The relevance and novelty of the study is that the interlanguage lacunae in this work are studied for the first time, and there are no studies related to translations into German of this story. When translating artistic texts, a lacuna as a phenomenon appears when there is no correspondence in another language for the word of one language, which is always a signal of the presence of cultural-specific features in the original text. Using the classification of lacunae of L.V. Muravyov, having analyzed the text of the story of A.P. Chekhov, the researcher reveals translation-related, stylistic, absolute, absolute vacant, vector-related lacunae; ethnographic: absolute ethnographic, vector ethnographic, associative lacunae; and zero lacunae. The analysis of the results is reflected in the diagram, which shows that the most numerous are stylistic (38.6%) and absolute lacunae (31.9%), and the rarest are zero (2.4%) and associative (1.2%) lacunae.

Key words: **lacunarity, gaps, translation, A.P. Chekhov, Russian, German.**

***А.Э. Долгирева**, канд. филол. наук, ст. преп., Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог, E-mail: albina.dolgireva@yandex.ru*

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ СПЕЦИФИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ПАЛАТА № 6»)

В статье рассматриваются лакуны в повести А.П. Чехова «Палата № 6» в переводе на немецкий язык Барбары Конрад. Актуальность и новизна исследования в том, что межъязыковые лакуны в этом произведении изучаются впервые, а также нет исследований, связанных с переводами этой повести на немецкий язык. При переводе художественных текстов лакуна как явление появляется тогда, когда для слова одного языка нет соответствия в другом языке, что всегда является сигналом наличия в тексте оригинала культурно-специфических особенностей. Опираясь на классификацию лакун Л.В. Муравьева, проанализировав текст повести А.П. Чехова и сравнив его с переводом, были выявлены стилистические, абсолютные, абсолютные вакантные, векторные; этнографические: абсолютные этнографические, векторные этнографические, ассоциативные; нулевые лакуны. Анализ результатов отражен в диаграмме, которая показывает, что самыми многочисленными являются стилистические (38,6%) и абсолютные лакуны (31,9%), а самыми малочисленными – нулевые (2,4%) и ассоциативные (1,2%).

Ключевые слова: **лакунарность, лакуны, перевод, А.П. Чехов, русский язык, немецкий язык.**

В настоящее время в мире существует более 7 000 языков. Глобализация современного общества, увеличение объема информации повышает значимость межкультурной коммуникации. Современное языкознание не стоит на месте, язык исследуется во взаимосвязи с мышлением, мировоззрением, картиной мира и национальной культурой народа. Расширяются сферы преподавания иностранных языков, а вместе с этим увеличивается рост интереса к сопоставительным исследованиям.

Первые сопоставительные исследования относятся к началу XIX века и связаны с именами немецких ученых Ф. Боппа, Я. Гримма, основоположниками сравнительно-исторического языкознания, в рамках которого чуть позже благодаря исследованиям А. Шлегеля, А. Шлейхера, В. Гумбольдта появилась лингвистическая типология (установление общих типов языков мира по тем или иным признакам). В лингвистике XX века на базе лингвистических типологических исследований возникает лингвистика универсалий (от лат. *universalis* – общий, всеобщий), связанная с сопоставлением языков и исследующая закономерности, общие для всех языков. Вторая половина XX века характеризуется подробными исследованиями в области языка как организованной системы. Научные изыскания Й. Трира, Л. Вайсгербера, Г. Ипсена, М.М. Покровского, В.В. Виноградова, В.Н. Адмони и др. способствовали открытию полевого подхода к языку и подготовили почву для возникновения в 60-е годы прошлого века сопоставительного языкознания и контрастивной лингвистики (КЛ), исследующей связи между фундаментальной теоретической лингвистикой и прикладными аспектами языкознания. В.Н. Ярцева, основоположник контрастивной грамматики, употребляет термины «сопоставительная лингвистика» и «контрастивная лингвистика» как синонимы. В нашей стране в разработку проблем сопоставительного изучения языков внесли существенный вклад И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.Д. Аракин и др.

Объектом КЛ является минимум два языка вне зависимости от близости или отдаленности этих языков, а предметом служит двоякое соотношение плана выражения и плана содержания сравниваемых языков. Причем исходным пунктом сопоставления могут быть форма или значение языковых единиц разных языков: конгруэнтность (*лат. congruens – совпадающий*) и эквивалентность (*лат. aequivalens – равнозначный*). Если под конгруэнтностью понимается тождество языковых форм (*снег /рус./ – сніг /укр./ – сняг /болг./ и т.д.*), то под эквивалентностью – соответствие значений языковых единиц (*рус. образование – нем. die Bildung*). Эквивалентность имеет три степени: полную (одному слову языка А соответствует одно слово языка В), частичную (дивергенция: одному слову языка А соответствует более одного слова языка В и конвергенция: двум и более словам языка А соответствует одно слово языка В) и нулевую (одному слову языка А соответствует отсутствие слова языка В).

Нулевой эквивалентностью является лакунарность (*лат. lacuna – пробел, пропуск, пустота*). Канадские лингвисты Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне первые ввели в научное употребление термин «лакуна» как «явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке» [1, с. 120].

Лакуны выявляются в межкультурной коммуникации, при переводе художественных текстов и являются сигналом наличия в тексте оригинала культурно-специфических особенностей. В последнее время в работах психолингвистов и культурологов проводится связь между лакунологией и переводом. Е.Г. Проскурин пишет: «Отмечая, что лакуна – это отсутствие необходимой когнитивной модели / схемы/ структуры, мы полагаем, вслед за Ю.А. Сорокиным, что такое отсутствие устанавливается с помощью наблюдения за процессом перевода с одного языка на другой» [2, с. 6].

В данной статье мы намерены рассмотреть лакуны в повести А.П. Чехова «Палата № 6» [3, с. 559 – 603] в переводе на немецкий язык Барбары Конрад (Barbara Conrad) [4, с. 80 – 152].

А.П. Чехов занимает особое место не только в русской, но и в мировой литературе. Это обусловлено как особенностями его художественного стиля, мастерства, содержанием, тематикой, проблематикой произведений, так и особенностями языка писателя. Творчеству Чехова, языку его произведений посвящено большое количество научных трудов (Е.Б. Гришанина, Н.Б. Наблев, Л.П. Громов и многие другие).

Повесть «Палата № 6» написана в 1892 году после поездки Чехова на остров Сахалин и стала результатом протеста против жалкого образа жизни душевнобольных людей в России. Это произведение было исследовано в литературоведческом, психологическом, медицинском аспектах. В области лингвистики известны работы А.А. Озоновой, Е.В. Тюнтешевой «Лексические и грамматические особенности алтайских переводов повести А.П. Чехова «Палата № 6» [5, с. 121]; Э.Ф. Масловой «Семантико-этимологический анализ интерпретаций фамилий в текстовом поле (на материале повести А.П. Чехова «Палата № 6») [6, с. 33]; В.А. Замариной «Особенности перевода рассказа А.П. Чехова «Палата № 6» на английский язык» [7, с. 494].

Актуальность и новизна нашего исследования заключается в том, что межъязыковые лакуны в повести А.П. Чехова «Палата № 6» изучаются впервые, а также нет исследований, связанных с переводами на немецкий язык этой повести.

Описанием и систематизацией лакун занимались исследователи Ю.С. Степанов, В.Л. Муравьев, В.Г. Гак, В.И. Жельвис, Ю.А. Сорокин, И.А. Стернин, О.А. Огурцова, З.Д. Попова, И.Ю. Марковина, Л.А. Леонова и др., при этом у каждого свое описание, своя характеристика и классификация. Самая ранняя и достаточно полная, на наш взгляд, классификация лексических лакун принадлежит В.Л. Муравьеву [8, с. 31]. Пользуясь понятиями "объединяемое – объединяющее", он рассматривает возможные случаи лакунарности в сравниваемых языках. Из классификаций экстралингвистических лакун наиболее обстоятельной представляется созданная Ю.А. Сорокиным и И.Ю. Марковиной [1, с. 120]. Отдельные лингвистические лакуны описаны И.А. Стерниным, а также Б. Харитоновой, Л.А. Леоновой, И.В. Томашевой, А.И. Беловым и др. Между тем все исследователи выделяют два типа лакун:

– внутриязыковые (интраязыковые) – отсутствие слова в языке, выделяемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы;

– межъязыковые (интеръязыковые) – отсутствие лексической единицы в одном из языков при ее наличии в другом. Межъязыковые лакуны выделяются только в пределах сравниваемой пары языков при их контрастивном описании как случаи, в которых нет соответствия единице одного языка в другом.

Опираясь на классификацию Л.В. Муравьева, которая даёт общее представление о лакунах (см. табл. 1), проанализировав текст повести А.П. Чехова и сравнив его с переводом, мы выявили следующие типы межъязыковых лакун (см. табл. 2):

Таблица 1

Классификация лакун по В.Л. Муравьеву [6, с. 5 – 42]

	ЛАКУНЫ	
Лингвистические: 1. *Абсолютные* *2. Стилистические* *3. Векторные* *4. Относительные*		**Этнографические**: 1. *Абсолютные этнографические* *2. Векторные этнографические* *3. Ассоциативные* *4. Относительные этнографические*

Таблица 2

Лакуны в повести А.П. Чехова «Палата № 6»

Межъязыковые лакуны

I. Лингвистические:	**II. Этнографические**:	**III. Нулевые**
1. Абсолютные	1. Абсолютные этнографические	
2. Стилистические	2. Векторные этнографические	
3. Векторные	3. Ассоциативные	

I. Лингвистические лакуны

1. Абсолютные лакуны, по Л.В. Муравьеву, связаны с отсутствием у носителей того или иного языка возможности выразить отдельным словом или устойчивым словосочетанием понятие, (реже) суждение, лексически зафиксированное в другом языке [6, с. 6]. В анализируемой повести А.П. Чехова «Палата № 6» нами были выявлены эти лакуны, примеры которых мы приводим ниже:

1. Вы как-то изволили говорить, что в России нет философии, но философствуют все, даже ***милюзга*** [3, с. 600].

Sie beliebten doch zu behaupten, daß es in Rußland keine Philosophie gäbe, daß aber alle philosophieren, selbst ***der kleine Mann*** [4, с. 147] (*милюзга – der kleine Mann,* пер.*: маленький мужчина).*

2. Ах, какой вы, право, извините… ***чудак****!*

[3, с. 581].

Ach, was sind Sie doch wirklich Verzeihung, für ***ein sonderbarer Mensch*** [4, с. 116] *(чудак – ein sonderbarer Mensch,* пер.*: особенный человек)*

3. … если в это время подойти к нему, то он ***сконфузится*** *и сорвет что-то с груди* [3, с. 566].

*… trat man dann zu ihm****, wurde er verlegen*** *und riß sich etwas von der Brust* [4, с. 92] *(он сконфузится – er wurde verlegen,* пер.*: он станет смущенным).*

4. Поедем, ***тряхнем стариной!*** [3, с. 589].

Fahren wir und lassen ***unsere Jugend wiederaufleben***! [4, с. 129] *(тряхнуть стариной – Jugend wiederaufleben,* пер:*. возродить молодость).*

5. Правила науки обязывают доктора скрывать от вас правду, но я по-военному ***режу правду-матку:*** *вы нездоровы!* [3, с. 58].

Die Regeln der Wissenschaft verpflichten die Ärzte, Ihnen die Wahrheit vorzuenthalten, aber ich ***sage*** *sie Ihnen militärisch* ***klipp und klar****: Sie sind krank!* [4, с. 129] (*резать правду-матку – klipp und klar sagen,* пер.*: говорить коротко и ясно)*

В приведенных примерах слова *милюзга, чудак, сконфузиться и др.* не имеют точного эквивалента или устойчивого словосочетания в немецком языке и переводятся с некоторой потерей смысла: *милюзга – der kleine Mann (*пер.*: маленький мужчина); чудак – ein sonderbarer Mensch* (пер.*: странный, особенный человек); сконфузиться, он сконфузился – er wurde verlegen (*пер.*: он стал смущенным*, *он смутился*). Подобные абсолютные лакуны могут выражаться не только при помощи слов, но и фразеологических оборотов: *тряхнуть стариной – Jugend wiederaufleben (*пер.*: возродить молодость); резать правду матку – klipp und klar sagen* (пер.*: говорить коротко и ясно, высказываться со всей определенностью).*

1.1 Вакантные (некомпенсированные) лакуны являются разновидностью абсолютных лакун. Они возникают тогда, когда некоторые слова или выражения невозможно передать в силу специфики коннотации и национального колорита понятия иной культуры и для их объяснения всегда приходится привлекать широкий контекст. Такие лакуны были обнаружены нами и в тексте повести, например:

6. Хоть и не веришь, но оно как-то покойнее, когда помолишься. ***Приложитесь****, голубчик* [3, с. 590].

Auch wenn du nicht glaubst, ist es doch
irgendwie beruhigender, wenn du betest.
Bezeugen auch Sie Ihre Verehrung*, mein Guter* [4, с. 131]. (*приложиться – eine Verehrung bezeugen,* пер.*: оказать почтение).*

7. Андрей Ефимыч сконфузился и ***приложился к образу*** [3, с. 590].

Andrej Jefimytsch geriet in Verwirrung und ***küsste die Ikone*** [4, с. 131].

Таким образом, при сравнении двух текстов обнаружено большое количество абсолютных и вакантных (некомпенсированных) лакун (31,9%), что еще раз свидетельствует о богатстве русского языка и об оригинальности языка писателя.

2. Стилистические лакуны Л.В. Муравьев выделяет на основании отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма), имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка [6, с. 18]. При анализе повести нами выявлены стилистические лакуны, например:

8. Всегда он был бледен, худ, подвержен простуде, мало ел, ***дурно*** *спал* [3, с. 562].

Immer war er bleich und mager, erkältete sich leicht, aβ wenig und schlief ***schlecht*** [4, с. 85].

9. … Дела вы сдали фельдшеру и прочей сволочи, а сами сидели в тепле да в тишине, копили деньги, ***книжки почитывали****, услаждали себя размышлениями о разной возвышенной чепухе и (Иван Дмитрич посмотрел на красный нос доктора) выпивахом* [3, с. 584].

Arbeit haben Sie dem Sanitäter und dem übrigen Pack überlassen, Sie selbst haben im Warmen gesessen, in aller Ruhe, haben Geld angehäuft, ***Bücher gelesen****, sich an Gedanken Unsinn ergötzt und (Iwan Dmitritsch blicket auf die rote Nase des Arztes) am Trinken* [4, с. 121].

11. Это вы ***напрасно*** [3, с.582].

Was Sie sagen, ist unbegründet [4, с. 118]. *(пер.: То, что Вы говорите, это безосновательно)*

12. Прежде, ***при отце,*** *Иван Дмитрич, проживая в Петербурге, где он учился в университете, получал шестьдесят … рублей в месяц…* [3, с. 562].

Vorher, ***noch zu Lebzeiten des Vaters****, bekam Iwan Dmitritsch, der in Petersburg lebte, wo er an der Universität studierte, sechzig bis siebzig Rubel im Monat…* [4, с. 85].

В приведенных примерах употребляются разговорные слова, которые чаще переводятся стилистически нейтральными эквивалентами, например: *дурно – schlecht (пер.: плохо), почитывать книжки – Bücher lesen (пер.: читать книги), навалить – liegen (пер.: лежать).* В некоторых случаях перевод неточен и требует дополнительных условий – добавления поясняющих слов, например, *при отце* дополняется поясняющим словом *при жизни отца – noch zu Lebzeiten des Vaters.*

Таким образом, в силу экспрессивности языка Чехова стилистических лакун больше всего – 38,6%, но это, в свою очередь, отражается на смысловой нагрузке при переводе.

3. Векторные лакуны характеризуются различиями в понятийных объемах разноязычных лексем. Как отмечает Л.В. Муравьев, понятие в одном языке может быть более широким, чем в другом. При сравнении лексики двух языков можно обнаружить лакуны, имеющие векторный характер, лексически фиксированные понятия в двух языках по объему далеко не всегда совпадают: часто случается, что понятия, находящие лексическое выражение в одном языке, оказываются шире соответствующих понятий другого языка [6, с. 14]. Приведем наши примеры векторных лакун в повести А.П. Чехова:

13. Потом он надел больничное платье; ***кальсоны*** *были очень коротки,* ***рубаха*** *длинна, а от халата пахло копченою рыбой* [3, с. 599].

*Dann zog er die Krankenhauskleidung an****;***
die Hosen *waren sehr kurz,* ***das Hemd*** *zu*
lang, und der Kittel stank nach geräuchertem Fisch [4, с. 144].

14. В халатишке, в смешном колпаке, и в туфлях, иногда босиком и даже без ***панталон****, он ходит по улицам,… и просит копеечку* [3, с. 560].

Er läuft in seinem Krankenhauskittel, der lächerlichen Kappe und in Pantoffeln, manchmal auch barfuβ und sogar ohne ***Hosen*** *durch die Straβen, und bettelt* [4, с. 82]

15. Из всех ***обитателей*** *палаты № 6 только ему одному позволяется выходить из флигеля и даже из больничного двора на улицу* [3, с. 560].

Dieses Privileg genieβt er seit langem, wahrscheinlich als alteingesessener [4, с. 82].

16. Такой привилегией он пользуется издавна, вероятно, как большой ***сторожил*** *и как тихий, безвредный дурачок, городской шут…* [3, с. 560]

Krankenhaus ***bewohner,*** *als friedlicher, harmloser Irrer und stadtbekannter Narr…* [4, с. 82].

17. А ты подожди! – крикнул он бабе…
[3, с. 596].
Und du warte! – schrie er eine Frau an… [4, с. 141].

Как видим, для перевода слов *рубаха, рубашка, сорочка* употребляется только одно слово *das Hemd (*пер.*: рубаха, рубашка, сорочка*) [9, с. 206], а для слов *панталоны, кальсоны – die Hosen (*пер.*: брюки, штаны)* [там же, с. 219]. Причем в немецком языке слово *die Hose* является существительным женского рода и имеет единственное и множественное число (*die Hose ед. ч – die Hosen мн. ч.)*. В русском языке слово *брюки* – это существительное, которое не имеет формы единственного числа. Но переводчик многократно употребляет слово *die Hosen* для обозначения слов в единственном числе, видимо, для того, чтобы подчеркнуть русскую форму этого слова, русифицировать его.

Слова *старожил, обитатель, жилец* также переводятся одним словом – *der Bewohner* (пер.*: житель, жилец, обитатель)* [там же, с. 79]; слово *баба – die Frau (*пер.: *госпожа, женщина, жена, мадам*, а в сочетании с фамилией используется как вежливое обращение *госпожа или мадам)* [там же, с. 161]. В повести А.П. Чехова для перевода слова *баба* переводчик многократно употребляет *die Frau*, так раньше могли назвать любую женщину, исключение составляли женщины, относящиеся к высшему сословию, а само слово *баба* негативной оценки не несло.

Векторных лакун в повести А.П. Чехова «Палата № 6» 9,5%.

II. Этнографические лакуны

Этнографические лакуны порождаются непосредственно отсутствием тех или иных вещей в данной цивилизации. Согласно И.А. Стернину, выделение этнографических лакун основывается на том факте, что действительность двух народов не бывает полностью идентичной [10, с. 28]. В тексте повести были обнаружены следующие разновидности этнографических лакун:

1. Абсолютные этнографические лакуны, обязательным лингвистическим выражением которых является, по Л.В. Муравьеву, отсутствие в одном из языков слова либо фразеологизма для выражения соответствующего понятия. При этом, однако, сохраняется возможность передачи данного понятия свободным словосочетанием, (пояснительной перифразой). Этнографическим признаком абсолютных этнографических лакун следует считать отсутствие вещи (явления) в быту данного народа при наличии ее в другой цивилизации и вытекающее из этого отсутствие лексически зафиксированного бытового понятия у носителей данного языка [6, с. 32]. Наш пример подтверждает это:

18. Недалеко от больничного забора, в ста ***саженях****, не больше, стоял высокий белый дом, обнесенный каменной стеной* [3, с. 600].
Nicht weit vom Krankenhauszaun entfernt, etwa hundert ***Sashen****, nicht mehr, stand ein hohes weißes Haus, von einer Steinmauer umgeben* [4, с. 147].

Слова *сажень, земство, Иверская (икона)* отсутствуют в немецком языке, так как выражают культуру только русского народа. В данном случае переводчик применяет прием транслитерации (передача букв одного алфавита соответствующими буквами другого алфавита) для создания слов, воспроизводящих в языке перевода форму иноязычного слова: *сажень – Sashen (пер.: сажень); земство – Semstwo (пер.: земство); Иверская – Iwerskaja (пер.: Иверская)*.

Этнографических лакун в повести мы обнаружили в количестве 8,2%, такие лексические пробелы связаны с внеязыковой национальной реальностью и с различиями этнолингвистического и национально-культурного плана, когда значения слов в одной культуре могут отсутствовать в другой.

2. Векторные этнографические лакуны указывают на наличие предметов (явлений) в жизни обоих народов, но их различная общественная значимость в двух цивилизациях делает возможным создание родового недифференцированного понятия в одном языке, а в другом языке – видовых понятий, т.е. оказываются родовыми относительно видовых понятий другого языка [6, с. 35 – 36]. Приводим наши примеры:

19. Но как же часы? А записная книжка, что в боковом кармане? А ***папиросы?*** [3, с. 599].
Aber was war mit der Uhr? Und dem Notizbuch, das in der Seitentasche steckte? Und den ***Zigaretten?*** [4, с. 145].

20. В Москве Михаил Аверьяныч надел военный ***сюртук*** *без погонов и панталоны с красными кантами. На улице он ходил в военной* ***фуражке*** *и в* ***шинели****, и солдаты отдавали ему честь* [3, с. 590].
In Moskau zog Michail Awerjanytsch seine ***Uniformjacke*** *ohne Schulterklappen und Hosen mit roten Biesen an. Auf der Straße trug er* ***Uniformmütze*** *und* ***Pelz****, und die Soldaten salutierten* [4, с. 131].

Русские слова *папироса, шинель, сюртук, фуражка* не являются полноценными эквивалентами немецких: *папироса – die Zigarette (пер.: папироса, сигарета)* [9, с. 504]*; шинель – Pelz (пер.: мех, меховое пальто, шуба)* [там же, с. 318]*; сюртук – Uniformjacke (пер.: китель, тужурка, френч. воен.)* [там же, с. 436].*; фуражка – Uniformmütze (пер.: форменная кепка)* [там же, с. 296]. Эти слова означают схожие, но не идентичные предметы.

Векторных этнографических лакун достаточно много – 9,5%, они отражают эпоху того времени.

3. Ассоциативные лакуны – слова или группа слов, которые независимо от того, являются ли они лакунами или нет, способны вызвать у носителей данного языка определенные языковые ассоциации, закрепленные в другом языке за иными словами либо вообще отсутствующие в иной цивилизации [6, с. 37]. Вот пример из повести А.П. Чехова:

21. В городе отлично знали про эти беспорядки и даже преувеличивали их, но относились к ним спокойно; одни оправдывали их тем, что в больницу ложатся только мещане и мужики, которые не могут быть недовольны, так как дома живут гораздо хуже, чем в больнице; не ***рябчиками*** *же их* ***кормить****!* [3, с. 568].
In der Stadt wußte man genauestens Beschied die einen rechtfertigten sie damit, daß Kleinbürger und Bauern ins Krankenhaus lege, die nicht unzufrieden sein könnten, weil sie es zu Hause wesentlich schlechter hätten als im Krankenhaus; man nur müßte sie ja nicht noch mit ***Delikatessen füttern*** [4, с. 95].

Иносказательное выражение в русском языке *не рябчиками же их кормить* вызывает ассоциацию *кормить какими-то необычными, редкими, дорогими продуктами*. Для того чтобы немецкоязычный читатель понял смысл этого выражения, переводчик употребляет словосочетание *кормить деликатесами – Delikatessen füttern*. Таким образом, слово *рябчик* является ассоциативной лакуной.

Автор в произведении не слишком часто прибегал к словам, вызывающим определенные ассоциации, ассоциативных лакун меньше всего – 1,2%.

III. Нулевые лакуны

При анализе текстов нами было обнаружено отсутствие в языке перевода некоторых слов. Такие лакуны называются нулевыми. Этот тип лакун обнаружен и описан О.А. Огурцовой, которая под этим термином понимает отсутствие в языке перевода не только слова, но и словосочетания, бытующего в речи. «Это понятие выражается окказиональным сочетанием слов, а в ряде случаев для его обозначения нужен контекст или дискурс» [2, с. 82]. Наш пример:

22. ***Мещанке*** *Беловой тоже должны* [3, с. 594].
Auch bei der Belowa hatte er Schulden [4, с. 138].

В тексте перевода повести слово *мещанка* вообще отсутствует, хотя оно употребляется у Чехова несколько раз, т.е. это слово выступает в роли нулевой лакуны в силу отсутствия его в культуре немецкого народа. Как известно, мещанство как низшее сословие существовало только в России до 1917 года, поэтому в немецком языке не было слова для обозначения этого понятия. Слово *мещанин* появилось в русском языке от польского *mieszczanin*, что переводится как *горожанин*. Интересно, что слово *мещанин* встречается в тексте повести и переводится как *Kleinbürger (*пер.*: мещанин, мелкий буржуа)* [9, с. 241]. Для перевода слова *мещанка* можно было бы использовать феминатив – *die Kleinbürgerin (пер.: мещанка),* но если суффикс *-in,* образующий феминатив в немецком языке, является нейтральным, то для русского языка такой способ при обозначении гендерной принадлежности у существительных несет негативную окраску. Видимо, поэтому автор перевода предпочла опустить это слово совсем.

Нулевых лакун немного – 2,4%, это можно объяснить тем, что для большинства непереводимых слов переводчик смог подобрать эквиваленты.

Таким образом, сравнивая текст повести А.П. Чехова «Палата № 6» с текстом перевода на немецкий язык, мы выявили лингвистические – стилистические, абсолютные, абсолютные вакантные, векторные; этнографические – абсолютные этнографические, векторные этнографические, ассоциативные; нулевые лакуны. Процентное соотношение исследуемых лакун отражено в диаграмме № 1 (см. ниже).

Из данных диаграммы следует, что, несмотря на то, что все лакуны отражают национально-специфический элемент русской культуры, самыми многочисленными являются стилистические (38,6%) и абсолютные лакуны (31,9%). Язык Чехова крайне экспрессивен по характеру и способу используемых языковых средств. Чехов широко использует в повести лексико-семантические и грамматические возможности языка: философскую, научную, разговорную, просторечную, церковно-богословскую лексику, всевозможные фразеологические обороты, художественно-изобразительные средства: эпитеты, метафоры и др. Экспрессивная функция языка у Чехова является одной из наиболее любопытных и загадочных сторон, что ставит перед переводчиком задачу исключительной сложности: суметь конструировать адекватный по силе экспрессивной насыщенности переводной текст. Отсюда и появляются многочисленные стилистические и абсолютные лакуны, когда слова, не имеющие эквивалента в виде слова в немецком языке, приходится заменять или объяснять.

Самыми малочисленными являются нулевые (2,4%) и ассоциативные (1,2%) лакуны, потому что, затрудняя перевод, они все же заставляют переводчика подыскивать нужное слово. Ассоциативных лакун меньше всего, они употребляются в языке повести редко и при особых обстоятельствах.

Итак, исследованный нами материал позволил сделать следующие **выводы:**

1. Обнаруженные межъязыковые лакуны являются сигналом наличия в тексте оригинала культурно-специфических особенностей, экспрессивности, отражают специфику русского языка в целом и языка А.П. Чехова, в частности.

2. Выявленные расхождения (несовпадения) на лексическом уровне в русском и немецком языках обусловлены несовпадением культур и заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью.

3. Лакунарные явления заменены в основном стилистически нейтральными эквивалентами.

4. Относительные лакуны не рассматривались, так как для их выявления необходим сравнительный статистический подсчет употребления в речи двух языков тех или иных слов, а это невозможно в рамках данной работы.

5. Лакунарность прослеживается на всех уровнях языка, поэтому особый интерес для дальнейшего исследования представляет рассмотрение лакун не только на лексическом, но и на синтаксическом уровне.

Библиографический список

1. Стернин И.А. *Лексическая лакунарность и понятийная беззквивалентность*. Воронеж: ВГУ, 1997.
2. Огурцова О.А. К проблеме лакунарности. *Функциональные особенности лингвистических единиц*: сборник трудов Кубанского университета. Краснодар: Издательство Кубанского университета, 1979; Выпуск 3: 77 – 83.
3. Чехов А.П. *Избранные сочинения*: в 2 т. Москва: Издательство «Художественная литература», 1979; Т. 1.
4. Tschechow A. *Ariadna. Erzählungen 1892 – 1895*. Düsseldorf und Zürich, Artemis und Winker Verlag, 2004.
5. Маслова Э.Ф. Семантико-этимологическая интерпретация фамилий в текстовом поле (на материале повести А.П. Чехова «Палата № 6»). *Вестник Вятского государственного университета*. Киров, 2011: 33 – 37.
6. Муравьев В.Л. Лексические лакуны (На материале лексики французского и русского языков). *ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского*. Владимир, 1975.
7. Замарина В.А. Особенности перевода рассказа А.П. Чехова «Палата № 6» на английский язык. *Актуальные проблемы современной гуманитарной науки*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ялта – Симферополь, 2017: 494 – 499.
8. Муравьев В.Л. О языковых лакунах. Иностранный язык в школе. 1971; № 1: 31 – 39.
9. Михайлова И.А. *Новый немецко-русский словарь*. Москва: Вече, 1999.
10. Стернин И.А. Лексическая лакунарность и национальная специфика мышления. *Языковая семантика и образ мира*: материалы Международной конференции. Казань: Казанский государственный университет, 1997; Т. 1: 62 – 64.

References

1. Sternin I.A. *Leksicheskaya lakunarnost' i ponyatijnaya bez`ekvivalentnost'*. Voronezh: VGU, 1997.
2. Ogurcova O.A. K probleme lakunarnosti. *Funkcional'nye osobennosti lingvisticheskih edinic*: sbornik trudov Kubanskogo universiteta. Krasnodar: Izdatel'stvo Kubanskogo universiteta, 1979; Vypusk 3: 77 – 83.
3. Chehov A.P. *Izbrannye sochineniya*: v 2 t. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1979; T. 1.
4. Tschechow A. *Ariadna. Erzählungen 1892 – 1895*. Düsseldorf und Zürich, Artemis und Winker Verlag, 2004.
5. Maslova `E.F. Semantiko-`etimologicheskaya interpretaciya familij v tekstovom pole (na materiale povesti A.P. Chehova «Palata № 6»). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Kirov, 2011: 33 – 37.
6. Murav'ev V.L. Leksicheskie lakuny (Na materiale leksiki francuzskogo i russkogo yazykov). *VGPI im. P.I. Lebedeva-Polyanskogo*. Vladimir, 1975.
7. Zamarina V.A. Osobennosti perevoda rasskaza A.P. Chehova «Palata № 6» na anglijskij yazyk. *Aktual'nye problemy sovremennoj gumanitarnoj nauki*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yalta – Simferopol', 2017: 494 – 499.
8. Murav'ev V.L. O yazykovyh lakunah. Inostrannyj yazyk v shkole. 1971; № 1: 31 – 39.
9. Mihajlova I.A. *Novyj nemecko-russkij slovar'*. Moskva: Veche, 1999.
10. Sternin I.A. Leksicheskaya lakunarnost' i nacional'naya specifika myshleniya. *Yazykovaya semantika i obraz mira*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj universitet, 1997; T. 1: 62 – 64.

Статья поступила в редакцию 20.03.21

УДК 1751 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-567-570

***Dong Qinfei**, postgraduate, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: qinfei@mail.ru*

ADVERB OF DEGREE IN RUSSIAN DIALECTS OF AMUR REGION. The paper considers the systematization of degree adverbs in Russian dialects. The semantic classification of adverbs in the Russian language, as well as in dialectological studies, is conceptually and terminologically heterogeneous. The reason is that concepts of the class of adverbs in the theory of grammar are rather contradictory. The novelty of this study is that it analyzes an almost uninvestigated class of words from the group of dialects of secondary formation. The material for the study was the corpus of adverbial vocabulary extracted from The Dictionary of Russian Dialects of the Amur River Region. The study is based on descriptive-analytical, structural-semantic, and comparative methods and describes a group of adverbs with a general meaning of the degree. The authors reveal the dialectical features of degree adverbs that function in the Russian dialects of the Amur River Region as compared to lexical units from other dialect groups, as well as literary analogs. The relations of equivalence and differentiation are established for some lexical units. The authors propose semantic and motivational classifications of this group of adverbial dialecticisms, paying attention to the specifics of the compatibility of degree adverbs and their synonymy.

Key words: **adverb of degree, semantic classification, types of motivation, Russian dialects.**

***Дун Циньфэй,** аспирант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: qinfei@mail.ru*

НАРЕЧИЕ СТЕПЕНИ В РУССКИХ ГОВОРАХ ПРИАМУРЬЯ

В статье рассматривается проблема систематизации наречий степени в русских говорах. Семантическая классификация наречий в русском языке и в диалектологических исследованиях концептуально и терминологически неоднородна. Это связано с тем, что в теории грамматики взгляды на класс наречий достаточно противоречивы. Новизна данного исследования заключается в том, что анализу подвергается практически не изученный класс слов группы говоров вторичного образования: материалом для изучения послужил корпус наречной лексики, извлеченной из «Словаря русских говоров Приамурья». В работе на основе описательно-аналитического, структурно-семантического, а также сравнительно-сопоставительного методов охарактеризована группа наречий с общим значением степени. Выявляются диалектные особенности наречий степени, функционирующих в русских говорах Приамурья, по сравнению с единицами других диалектных групп, а также с литературными аналогами; устанавливаются отношения эквивалентности и дифференциации у ряда единиц. Предлагаются семантическая и мотивационная классификации данной группы наречных диалектизмов, обращается внимание на особенности сочетаемости наречий степени, их синонимичность.

Ключевые слова: **наречие степени, семантическая классификация, типы мотивации, русские говоры.**

Семантическая организация наречия как части речи в говорах весьма своеобразна. С одной стороны, лексико-грамматические разряды выделяются те же, что и в литературном языке: обстоятельственные (времени, места, причины, цели), собственно-характеризующие (качественные, количественные, образа и способа действия). С другой стороны, количественная наполняемость и семантическая структура этих разрядов различна. Русские наречия степени, относимые большинством ученых к количественным наречиям, как и наречие как часть речи в целом, не получили достаточного освещения в языкознании, что порождает

значительное количество нерешенных вопросов и проблем. В частности, существуют расхождения терминологического характера, а также в распределении наречий по семантическим разрядам.

А.А. Шахматов определял наречие как «отвлеченное название признака или отношения <…> в их сочетании с другими признаками» [1, с. 94] и, выделяя в особую группу наречия с количественным значением, распределял их на две подгруппы: 1) наречия количественные именные (нечисловые); 2) наречия количественные местоименные [1, с. 503 – 504].

В.В. Виноградов относит наречия степени к особому классу количественных наречий, среди которых различает три основных семантических разряда: 1) наречия, обозначающие степень и имеющие оттенок качественного значения; 2) наречия, указывающие меру или числовое выражение степени и обозначающие уменьшение, увеличение; 3) наречия, обозначающие обстоятельство, выраженное в числах [2, с. 289 – 307].

В «Русской грамматике» наречия степени входят в общий разряд собственно-характеризующих наречий [3, с. 701 – 702].

В.Ю. Апресян обращает внимание на отсутствие детального описания наречий степени и анализирует наречия со значением усилия и со значением ‘в малой степени’ на материале русского литературного языка, акцентируя внимание на синтаксических, сочетаемостных и коммуникативных свойствах данных лексем [4, с. 16].

А.А. Ким рассматривает наречие степени как лексико-семантический разряд количественных наречий, который образует ядро лексико-семантического поля количества в общей системе наречий. В данном разряде он выделяет семь семантических групп со значениями: 1) недостаточной, малой величины; 2) достаточной величины; 3) частичной величины, меры; 4) оптимальной, полной величины; 5) значительной, большой величины; 6) чрезмерной величины; 7) нулевой величины [5, с. 116 – 128].

В работе С.А. Григорьевой, посвященной изучению наречий в русском литературном языке, семантический класс наречных лексем, указывающих, как пишет автор, «на высокую степень некоторого признака», делится на подгруппы, в которых признак может проявляться а) меньше нормы, б) в соответствии с нормой, в) больше нормы. С.А. Григорьева подробно рассматривает семантические противопоставления внутри синонимических рядов, в которые входят данные языковые единицы [6].

Большой вклад в изучение наречий на диалектном материале внесли ученые Ю.Л. Драчева и Е.В. Бочкарева, обратившиеся к исследованию данной группы наречий соответственно в донских и вологодских говорах. Ю.Л. Драчева классифицировала количественные наречия (наречия-интенсификаторы, наречия меры и степени) в вологодских говорах на 1) наречия, выражающие неопределенное количество; 2) наречия, выражающие определенное количество; 3) наречия степени [7]. Е.В. Бочкарева выделяет две основные семантические подгруппы: 1) собственно-количественные, или экстенсивные наречия, представленные а) словами, называющими определенное количество, и б) лексемами, тождественными общеупотребительным эквивалентам *много* и *мало,* обозначающими неопределенное число; 2) интенсивные наречия, или наречия степени, которые также делятся автором на две подгруппы: а) предельные наречия степени, указывающие на становление признака, б) непредельные наречия степени с градуальной характеристикой «полностью сложившегося признака» [8, с. 9].

Представляется, что наречие со значением определенного (*дважды, вдвое* и т.п.) и неопределенного количества (*много, мало, немного* и т.п.) также можно отнести к наречиям степени, так как они в основном выражают интенсивность проявления признака: *мало ходить, успевать много*, *немного поспать*, *трижды выстрелить, уменьшить втрое* и др.

В русских говорах Приамурья наречия степени отдельно еще не рассматривались. В «Словаре русских говоров Приамурья» [9] (далее – СРГП) выявлено 53 наречия степени (фонетические варианты мы не считали как отдельные лексемы).

Проведенный сопоставительный анализ показал, что из них 30 единиц отмечены в «Словаре русских народных говоров» (далее – СРНГ): *богати́мо, вдвойня́х, вдо́сыть, гру́дой, вкрадца́х, вы́тно, дивно́ (ди́вненько), ла́дно, лю́дно, ма́ло-ма́ло, мане́нько, ме́лконько, навало́м, напо́л, наскро́зь, наме́ртно, не́вдосоль, неу́ма, пожирне́е, полняко́м, по́лом, по́лони, помале́нечки, помале́ньки, пры́тко, ря́сно, ря́сненько, склизь, сколь* [10]; 13 единиц выявлены в «Словаре русского языка» (далее – СРЯ): *бога́то, дивно́, здо́рово, край, ла́дно, лю́дно, ма́ло-ма́ло, навало́м, по́лом, пры́тко, сколь, ску́по, ши́бко* [11] и 16 лексических единиц зафиксированы в «Словаре современного русского литературного языка» (далее – ССРЛЯ): *здо́рово, край, ла́дно, лю́дно, ма́ло-ма́ло, мане́нько, навало́м, наскро́зь, по́лом, пры́тко, склизь, сколь, ску́по, хлю́пко, чудо́к, ши́бко* [12]. Количество общих аналогов в СРЯ и в ССРЛЯ составляет 18 единиц (*бога́то, дивно́ (ди́мно), здо́рово, край, ла́дно, лю́дно, ма́ло-ма́ло, мане́нько, навало́м, наскро́зь, по́лом, пры́тко, склизь, сколь, ску́по, хлю́пко, чудо́к, ши́бко*). При анализе наречий степени в СРНГ были обнаружены 12 языковых единиц, зафиксированных в ССРЛЯ: *богати́мо, дивно́ (ди́мно), ла́дно, лю́дно, ма́ло-ма́ло, мане́нько, навало́м, наскро́зь, по́лом, пры́тко, склизь, сколь*. Таким образом, 18 языковых единиц являются общерусскими диалектизмами (*вдвойнях, вкрадцах, грудой, вы́тно, вдосыть, ди́вненько, ме́лконько, напо́л, наме́ртно, неу́ма, пожирне́е, не́вдосоль, полняко́м, по́лони, помале́нечки, помале́ньки, ря́сно, ря́сненько*). Исходя из этого, 17 наречий степени могут быть отнесены к собственно региональной лексике, характерной только для русских говоров Приамурья: *бесчу́рно, в прах, вразви́лку, мале́ньки, малёхо (манёхо), маля́вко, на́горько, на ме́ре, напа́лом, неполняко́м, непомно́ге, полно́-на́полно, помноге́, попло́ше, ско́ко, упа́льно, чересчу́рно.*

Следует отметить, что диалектизмы *бога́то, вдвойня́, гру́дой, вдо́сыта* имеют словообразовательные варианты, представленные в других русских говорах (*богати́мо, вдвойня́х, гру́дно, вдо́сыть*); значения данных вариантов синонимичны или тождественны значениям, зафиксированным в словарных статьях СРГП. Например: в СРГП наречие «ГРУ́ДОЙ» имеет всего одно значение: «гурьбой, толпой». *Грудой вздят, зовут всех на свадьбу, вместе все вздят – артельно* (Кн-ка Кист)» [9, с. 102]. В СРНГ диалектизм «ГРУ́ДНО» полисемантичен: 1 – «грудой, кучей (сыпать и т. п.)»; 2 – «скученно, близко друг к другу; тесно»; 3 – «Много»; 4 – «тяжело, трудно, тряско (из-за замерзших кочек на дороге)» [10, т. 7, с. 162]. Значение наречия *гру́дой*, отмеченное в СРГП, близко второму из значений лексемы *грудно*. Следует обратить внимание на то, что первое из значений у диалектизма *грудно* («грудой, кучей») характеризует действие, связанное с неодушевленным объектом (сыпать и т. п.), в отличие от сочетаемости диалектизма *грудой* в русских говорах Приамурья. В СРГП наречие «БОГА́ТО» имеет следующие значения: 1 – «Много. *Тут делов богато* (Уш. Шим.)». 2 – «Хорошо. *Операция была чистая. Богато сделана* (Уш. Шим.). Амур. (Шим.)» [9, с. 37]. В СРНГ наречие «БОГАТИ́МО» трактуется следующим образом: «Очень богато. Урал., 1930» [10, т. 3, с. 43]. Наречия «ВДВОЙНЯ́» и «ВДО́СЫТА» в СРГП имеют значения «вдвойне» и «вдоволь». В СРНГ лексемы «ВДВОЙНЯ́Х» и «ВДО́СЫТЬ» имеют одинаковые значения с их вариантами в русских говорах Приамурья – «вдвое, вдвойне. *Выпил [солдат] три капли и силы почувствовал вдвойнях.* Белозер. Новг., Соколовы. *Гороху-то вдвойнях мелется. Верховин.* Киров» [10, т. 4, с. 85] и «досыта. *Нался вдосыть, теперь попил бы охота*. Пек. Калуж., Дубен. Тул., Сев. Двнн.» [10, т. 4, с. 88].

Учитывая особенности семантики выделенных в русских говорах Приамурья наречий степени, представляется возможным классифицировать их на следующие группы:

1) наречия с количественным значением, которые могут быть разделены на две подгруппы:

а) со значением «много»: *бесчу́рно, бога́то, дивно́ (ди́мно), ди́вненько, здо́рово, ла́дно, лю́дно, навало́м, неу́ма, полно́-на́полно, помно́ге, ря́сно, ря́сненько, упа́льно, ши́бко*;

б) со значением «немного, чуть-чуть»: *мале́ньки, малёхо, ма́ло-ма́ло, маля́вко, мане́нько, манёхо, не́вдосоль, непомно́ге, помале́нечки, помале́ньки, ску́по, хлю́пко, чудо́к*;

2) наречия, выполняющие градуальную функцию (то есть указывающие на степень величины обозначаемого признака): *вдвойня́, вкра́тцах, в прах, вразви́лку, вы́тно, вдо́сыта, край, на́горько, на ме́ре, напо́л, напа́лом, наскро́зь, наме́ртно, неполняко́м, пожирне́е, полняко́м, по́лом, по́лони, попло́ше, пры́тко, склизь, сколь, чересчу́рно.*

С точки зрения словообразовательной структуры наречия степени можно разделить на мотивированные и немотивированные. Мотивированными наречиями степени в русских говорах Приамурья являются:

– мотивированные именами прилагательными: *бога́то* (богатый), *вкра́тцах* (краткий), *вдо́сыта* (сытый), *ди́вно* (дивный), *здо́рово* (здоровый), *ла́дно* (ладный), *лю́дно* (людный), *ма́ленько* (маленький), *ма́неньки* (маленький), *на́смертно* (смертный), *полняко́м* (полный), *по́лом* (полный), *по́лони* (полный), *пры́тко* (прыткий), *ря́сно (рясный), ску́по* (скупой), *хлю́пко* (хлюпкий), *ши́бко* (шибкий);

– именами существительными: *в прах* (прах), *вразви́лку* (развилка), *гру́дой* (груда), *на мере* (мера), *край* (край), *не́вдосоль* (соль), *неу́ма* (уйма);

– числительными: *вдвойня́* (двое);

– глаголами: *вы́тно* (выть), *нава́лом* (навалить), *напа́лом* (палить);

– наречиями: *бесчу́рно* (чересчур), *ди́вненько* (дивно), *малёхо* (маленьки), *маля́вко* (маленьки), *манёхо* (маленьки), *на́горько* (горько), *напол* (наполовину), *наскро́зь* (скрозь), *непомно́ге* (помногу), *пожирне́е* (жирно), *неполняко́м* (полняко́м), *пома́ленькы* (маленьки), *помно́ге* (помногу), *попло́ше* (плохо), *ря́сненько (рясно), скоко* (сколько), *сколь* (сколько), *чересчу́рно* (чересчур), *чудо́к* (чуть).

К немотивированным наречиям степени можно отнести слово *упа́льно*. Единичный случай отсутствия мотивации наречия подтверждается мнением авторов «Русской грамматики» о том, что в русском языке «основную часть составляют наречия, мотивированные словами всех неслужебных частей речи» [3, с. 701].

В СРГП наречия степени, выполняющие градуальную функцию, преимущественно употребляются при глаголах и обозначают признак действия: *Заглохло всё в прах* (Благовещ.). Амур. (Благ.) [9, с. 73]; *Пряжу внучок запутал насмертно* (Лерм. Тамб.) [9, с. 269]; *Полняком набрала корзину, и всё одни белые грибы* (Сверг. Благ.) [9, с. 338]; *Полом ведро ягод наберешь* (Каз. Хаб.). Хаб. (Хаб.) [9, с. 339]; *Только надо всё склизь прокрасить. Ничего некрашенным не оставить* (Алб. Скв.). Амур. (Скв.) [9, с. 406].

Наречия *бога́то, ди́вно, здо́рово, лю́дно, ма́леньки, навало́м, неуйма, по́лно-на́полно, по́лони, по́лом, ря́сно, ря́снько упа́льно*, имеющие значения неопределенного количества, в основном выполняют предикативную функцию: *Тут делов богато* (Уш. Шим.). *У меня квасоли богато, всегда на огороде родится* (Н. Буз. Своб.). Амур. (Своб. Шим.) [9, с. 406]; *В лесу было дивно светов* (Сад. Окт.). *Смородины нынче дивно* (Пашк. Облуч.). *Дивно ли у нас хлеба там?*

(Благовещ.). Амур. (Благ. Бел. Своб. Скв. Шим.). Хаб. (Облуч. Окт.). Нов.-Даур. [9, с. 115]; *О, раньше-то рыбы в Амуре здорово было, а счас плохо* (Кас. Арх.). Амур. (Арх.) [9, с. 161]; *Испугались, что народу людно* (Кас. Арх.). *На вечорках всегда было людно девок, парней* (Н. Буз. Своб.). Хаб. (Вяз. Окт.) [9, с. 235]; *Агурцо́в но́не маленьки засолила, сухо ши́бко* (Серг. Благ.) [9, с. 237]; *Денег было у него навалом, а ел одну селёдку* (Уш. Шим.) [9, с. 257]; *Неуйма лесу здесь, счас говорят уйма, что значит много* (Алб. Скв.). Амур. (Скв.) [9, с. 275]; *Поставишь мордýшу, утром придёшь – полно-наполно рыбы* (Черн. Магд.). Амур. (Магд.) [9, с. 338]. *В ём полони болóни, в мендáчевом лесу* (Черн. Магд.). Амур. (Магд.) [9, с. 339]; *На одном дереве всё-таки рясненько было вишни* (Пашк. Облуч.). Хаб. (Облуч.); *Помидоров рясно, а угурцóв нету* (Черн. Магд.) [9, с. 384] *Железа раньше скупо было* (Кум. Шим.) [9, с. 410]; *У меня в Благовещенске родни упально* (Джл. Скв.) [9, с. 464].

Во время анализа словарных статьей в СРГП и в СРЯ были выявлены семантические отличия следующих языковых единиц: в СРЯ наречия *богáто, ди́вно, здорóво, лáдно, пры́тко, скýпо*, мотивированные качественными прилагательными, сохраняют смысловые компоненты мотивирующих слов, а в СРГП названные наречия образуют новые лексические значения. Например: в СРЯ «БОГА́ТО, богаче. *Нареч.* к богатый (в 1 и 2 знач.). *Жить богато. Квартира обставлена богато*» [11, с.101]. В СРГП «БОГА́ТО, нареч. 1. Много. *Тут делов богато* (Уш. Шим.). 2. Хорошо. *Операция была чистая, богато сделана* (Уш. Шим.). Амур. (Шим.).» [9, с. 37]; В СРЯ «ДИ́ВНО. *Нареч.* к дивный (во 2 знач.). *Лишь очи печально глядели, а голос так дивно звучал, как звон отдаленной свирели, как моря играющий вал.* А. К. Толстой, средь шумного бала, случайно» [11, т. I, с. 398]. В СРГП диалектизм «ДИ́ВНО» имеет значения: 1) Много. *Сморóдины нынче дивно* (Пашк. Облуч.); 2) Давно. *Уехали дивно, уж скоро вернушься, обедать время* (Н.-Андр. Бел.). Амур. (Бел.) [9, с. 115]. В СРЯ «ПРЫ́ТКО. Нареч. к прыткий. *Катер прытко мчался вниз по течению.* В. Кожевников, Две жизни» [11, т. IV, с. 550]. В СРГП наречие «ПРЫ́ТКО» имеет значение «очень, сильно». *Он прытко остыл. Озяб прытко* (Бус. Своб.). Амур. (Своб.) [9, с. 362]; в СРГП диалектизм *хлю́пко,* имеющий значение «много, обильно», синтаксически сочетается только со словами, значение которых связано с жидкими веществами. Например: *Постным маслом намочи хлюпко, скипидарчиком можно* (Алб. Скв.). Амур. (Скв.) [9, с. 477]. Но, как правило, наречий степени с синтаксически ограниченной сочетаемостью в русских говорах Приамурья немного. В исследуемом источнике всего обнаружено 5 таких диалектизмов (*вы́тно, лю́дно, не́вдоволь, ря́сно, хлю́пко*).

В русских говорах Приамурья также выявлены наречия степени, имеющие незафиксированные в других русских народных говорах значения. В частности, наречие *вы́тно* в СРГП: «ВЫ́ТНО, нареч. Сверх меры (о еде). *Аппетитно сытно и не вытно* (Н.-Вскр. Шим.)». Амур. (Шим.)» [9, с. 81]. В СРНГ данное наречие трактуется следующим образом: «ВЫ́ТНО, нареч. Знатно, хорошо. Солигал. Костром., 1847» [10, т. 6, с. 40]. Наречие *пожирне́е* в СРГП – «ПОЖИРНЕ́Е, нареч. Побогаче. *Устраивают два запоя, если живут пожирнее* (Моск. Своб.). Амур. (Своб.)» [9, с. 335]. В СРНГ – «ПОЖИРНЕ́Е, ср. степ, нареч. Покрепче. *Пожирнее чай завари*. Каргоп. Арх., 1971» [10, т. 28, с. 296]. В СРГП – «ПО́ЛОНИ, нареч. То, же, что полнако́м. *В ём полони болóни. В мендачевом лесу* (Черн. Магд.). Амур. (Магд.)» [9, с. 339]. В СРНГ – «ПОЛОНЙ, нареч. В прошлом году; давно. Котельн. Вят., 1914» [10, т. 29, с. 112].

При изучении собственно региональных наречий степени (*бесчýрно, в прах, вразви́лку, малéньки, малёхо (манёхо), малáвко, нáгорько, на мéре, напáлом, неполнякóм, непомнóге, полнó-нáполно, помногé, поплóше, скóко, упáльно, чересчýрно*) можно отметить следующее: большую часть из них составляют наречия с количественным значением: *бесчýрно* (много, с избытком), *малéньки, малёхо (манёхо)* (немного, чуть-чуть), *малáвко* (немного, мало), *непомнóге* (непомногу), *полнó-нáполно* (много, сверх меры), *помнóге* (много, в большом количестве), *скóко* (сколько), *упáльно* (много); наречия степени *вразви́лку, нáгорько, чересчýрно* со значением «очень» в СРГП выражают прежде всего негативное отношение к окружающим явлениям. Например: *Парни придурошные, напьются вразвилку* (Алекс. Бур.). Амур. (Бур.) [9, с. 73]; *Нагорько обидел меня Васька, до сих пор не могу забыть* (Н.-Андр. Бел.). Амур. (Бел.) [9, с. 259]; *Она чересчурно ядовита* (Пуз. Окт.). *Он чересчурно жирный* (Пуз. Окт.). Хаб. (Окт.) [9, с. 489].

Кроме того, наречия степени в русских говорах Приамурья образуют синонимические ряды, на что уже обращала внимание В.Т. Садченко. Автор анализирует явление вариативности, акцентируя внимание на семантической структуре группы наречий с общим значением «много». Обращая внимание на частичную модификацию значения в выделенном синонимическом ряду, В.Т. Садченко выделяет слова-дублеты типа *упально*, *здорово*, *дивно* (*димно*), *богато* и *шибко*, *неуйма* и *помногe*, т.е. синонимы «предельной семантической равнозначности», а также идеографические синонимы, т.е. единицы, различающиеся оттенками значения: *бесчурно*, *полно-наполно*, *ладно* [13, с. 160].

Выделенные данным автором ряды можно дополнить неучтенными единицами и рядами:

1) слова, тождественные литературному варианту «много»: *дивнó (ди́мно), ди́вненько* (много, давно), *лю́дно* (много, с большим числом людей, в большом количестве), *навалóм* (много, черезмерно), *хлю́бко* (много, обильно), *ря́сно, ря́сненько* (много, обильно);

2) слова со значением «сверх меры»: *нагорько* (очень сильно, горько), *пры́тко* (очень, сильно), *чересчýрно* (чересчур), *край* (крайне, чрезвычайно, обязательно);

3) слова, означающие «незначительное количество»: *малéньки, малёхо, мáло-мáло, манéнько* (немного, чуть-чуть), *мáло-мáло* (немного, чуть-чуть, как-нибудь, кое-как.), *скýпо* (мало, ничтожное количество), *чýдок* (чуть-чуть), *малáвко* (немного, мало).

Таким образом, в русских говорах Приамурья специфика наречий степени проявляется в следующем: наиболее частотны единицы с количественным значением (30 единиц), наречий, выполняющих градуальную функцию, в исследуемой группе говоров меньше (24 единицы); наиболее употребительными являются диалектизмы, тождественные общеупотребительным эквивалентам со значением «много». Наблюдаются отличия в семантике целого ряда единиц как по сравнению с литературным языком, так и с диалектными вариантами, характеризующими другие группы русских говоров. Кроме того, отмечено, что наречия, мотивированные качественными прилагательными, не сохраняют значений мотивирующих основ, а образуют новые лексические значения. Изучение наречий, функционирующих в русских говорах Приамурья, может быть включено в монографическое описание данной группы говоров, а также способствовать построению типологии говоров Дальнего Востока.

Библиографический список

1. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва: УРСС, 2001.
2. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове).* Москва: Русский язык, 2001.
3. *Русская грамматика.* Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
4. Апресян В.Ю. Семантика и ее рефлексы у наречий усилия и малой степени. *Вопросы языкознания*. 1997; № 5: 16 – 34.
5. Ким А.А. *Наречие с количественным значением в современном русском языке: В свете теории лексико-семантического поля количества.* Диссертация … кандидата филологических наук. Тангарог, 1999.
6. Григорьева С.А. Степень и количество (русские наречия: *очень, весьма, сильно, полностью, целиком*). *Труды международного семинара Диалог 2001 по компьютерной лингвистике и ее приложения*. Available at: https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/grigoryeva/
7. Драчева Ю.Н. *Структурно-семантические особенности наречий в современных вологодских говорах.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Вологда, 2011.
8. Бочкарева Е.В. *Наречие в донских говорах (лексико-семантический и структурный аспекты исследования).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
9. *Словарь русских говоров Приамурья.* Благовещенск: Издательство БГПУ, 2007.
10. *Словарь русских народных говоров.* Москва – Ленинград, Ленинград, Санкт-Петербург, 1965 – 2016; Выпуск 1 – 49. Available at: http://iling.spb.ru›СРНГ
11. *Словарь русского языка.* Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981 – 1984.
12. *Словарь современного русского литературного языка.* Под редакцией В.И. Чернышёва. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1948 – 1965. Available at: http: // search.rsl.ru›ru/record/01005588980
13. Садченко В.Т. К вопросу о вариативности наречий в русских говорах Приамурья. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. Хабаровск, 2018; Т. XV, Выпуск 1: 158 – 162.

References

1. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva: URSS, 2001.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove).* Moskva: Russkij yazyk, 2001.
3. *Russkaya grammatika.* Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
4. Apresyan V.Yu. Semantika i ee refleksy u narechij usiliya i maloj stepeni. *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 5: 16 – 34.
5. Kim A.A. *Narechie s kolichestvennym znacheniem v sovremennom russkom yazyke: V svete teorii leksiko-semanticheskogo polya kolichestva.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tangarog, 1999.
6. Grigor'eva S.A. Stepen' i kolichestvo (russkie narechiya: *ochen', ves'ma, sil'no, polnost'yu, celikom*). *Trudy mezhdunarodnogo seminara Dialog 2001 po komp'yuternoj lingvistike i ee prilozheniya*. Available at: https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/grigoryeva/
7. Dracheva Yu.N. *Strukturno-semanticheskie osobennosti narechij v sovremennyh vologodskih govorah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vologda, 2011.

8. Bochkareva E.V. *Narechie v donskih govorah (leksiko-semanticheskij i strukturnyj aspekty issledovaniya).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2008.
9. *Slovar' russkih govorov Priamur'ya*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2007.
10. *Slovar' russkih narodnyh govorov.* Moskva – Leningrad, Leningrad, Sankt-Peterburg, 1965 – 2016; Vypusk 1 – 49. Available at: http://iling.spb.ru›SRNG
11. *Slovar' russkogo yazyka.* Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1984.
12. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Pod redakciej V.I. Chernysheva. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1948 – 1965. Available at: http: //search.rsl.ru›ru/record/01005588980
13. Sadchenko V.T. K voprosu o variativnosti narechij v russkih govorah Priamur'ya. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. Habarovsk, 2018; T. HV, Vypusk 1: 158 – 162.

Статья поступила в редакцию 18.03.21

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-570-572

Kozhanova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dsf46k@yandex.ru*

STRUCTURAL CHARACTERISTIC OF GERMAN DENOMINATIONS OF ARTISAN PROFESSIONS. The article considers the lexical group of denominations of artisan professions from the point of view of their structural peculiarities. The analysis is conducted in the basis of 132 authorized denominations of artisan professions published on the official website. The author pays special attention to the fact that at the present stage of development of the German language these language units have form of composites, compound and derived denominations. The quantitative analysis of such denominations is conducted in the article. The author comes to the conclusion that as time goes by the structure of denominations becomes more and more complex and it determines the contents and borders of artisan professions. Therefore, through time more and more many-sided composites and compound denominations appear.

Key words: **artisan professions, professional denominations, composites, compound and derived denominations.**

Н.В. Кожанова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dsf46k@yandex.ru*

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКИХ РЕМЕСЛЕННИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ

Целью исследования является анализ лексической группы наименований ремесленнических профессий с точки зрения их структурных особенностей. Для анализа были выбраны 132 государственно-признанных наименования ремесленнических профессий, размещенных на официальном сайте ремесленнической сферы. Основное внимание в работе акцентируется на том, что на сегодняшнем этапе развития немецкого языка данные наименования представляют собой композиты, составные и производные номинации. В статье проводится количественный анализ рассматриваемых наименований. В заключение автор делает вывод, что со временем структура наименования становится все более сложной и тем более точнее определяется сущность содержания и границ профессии.

Ключевые слова: **ремесленнические профессии, наименования лиц по профессии, композиты, составные и производные номинации.**

В Германии, как в никакой другой стране мира, ремесленническая деятельность не утрачивает своей актуальности с момента возникновения первых ремесел, появившихся в тот момент, когда потребности семьи в заработке заставили изготавливать различные предметы для их последующей реализации, до современных реалий, в которых массовое производство однообразных товаров повышает интерес человека к товарам уникальным, единичным в своем роде, изготовлением которых как раз и занимаются различные ремесленники [1].

С появления первых исторически признанных ремесел, таких как кузнечное дело, гончарное производство и ткачество (*Goldschmied, Kupferschmied, Silberschmied, Hufschmied, Messerschmied, Nagelschmied, Weber, Töpfer)* [2, с. 455], история ремесла в Германии прошла долгий путь, насчитывающий несколько столетий, в течение которых ремесленничество утвердилось в самостоятельное сословие (в XII веке) и относительно благополучно пережило эпоху индустриализации XX века. Представляется важным отметить, что часть профессий ремесленников интегрировалась в промышленное производство, продолжив свое существование в совершенно ином виде, но большая часть из них так и остается специфическими ремесленными профессиями и в современном обществе.

В настоящее время ремесленнические предприятия в Германии имеют относительно небольшой размер. Ответственность за изготовление продукции лежит преимущественно на мастере, который зачастую является владельцем ремесленного предприятия. Для подобных предприятий характерным является ограниченная сфера использования техники. Преимущественно используются ручные инструменты, хотя мастера в настоящее время имеют возможность частичной автоматизации ремесленных процессов, что предполагает использование электрифицированных гончарных кругов, кузнечных горнов и деревообрабатывающих установок при условии сохранения главного принципа ручного производства, что исключает создание серийной продукции [3]. Особенной чертой ремесленничества становится то, что в отличие от работника промышленного предприятия ремесленник не только в совершенстве владеет необходимыми операциями технологического процесса, но и умеет работать с клиентами и знает экономическую составляющую выполняемой им работы [4].

Другой отличительной чертой ремесленничества в современной Германии, в отличие от многих других стран, является тот факт, что сфера ремесел представляет собой перспективную, стабильно развивающуюся отрасль национальной экономики, в то время как представители ремесленных профессий зачастую привлекаются в качестве педагогов-наставников при подготовке соответствующих кадров. Согласно статистическим данным, размещенным на сайте Wikipedia [5], на ремесленнический сектор экономики Германии приходится 12,8% всех работающих (5 млн человек) и 31% всех обучающихся (500 000 выпускников школ получают профессиональное образование в сфере ремесел).

В наше время, как и много веков назад, ремесленники создают эксклюзивные товары, которые делают жизнь современных людей комфортнее, например:

Seiler/-in, Wagner/-in, Weinküfer/-in, Bootsbauer/-in, Tischler/-in, Weber/-in, Sattler/-in, Böttcher/-in, Gerber/-in, Täschner/-in, Keramiker/-in, Klavier- und Cembalobauer/-in, Glasmacher/-in и другие [6].

С течением времени одни ремесла исчезали – с ними исчезали из употребления и обозначения этих профессий, другие сохраняли свое наименование, но получали новое функциональное наполнение, появлялись новые обозначения профессий. Уникальность наименований ремесленнических профессий состоит в том, что, хотя они возникли и существуют в языке уже многие сотни лет, они до сих пор не потеряли своей актуальности и неизменно оказываются в центре внимания многих лингвистов.

Феномен наименования лиц по профессии многократно становился предметом исследования на материале самых разных тематических групп лексики и целого ряда языков [7]. Обозначения профессий, в том числе и ремесленнической сферы, были раскрыты в трудах А.И. Моисеева, А.С. Белоусовой, Е.Н. Квашниной, С.Ю. Потаповой, Г.В. Смирновой, Л.А. Томашевской, Е.В. Кашпур, Е. Оксаар и др.

Цель данного исследования заключается в описании структурной специфики наименований ремесленнических профессий на сегодняшнем этапе развития немецкого языка. Эмпирическим материалом статьи послужили 132 наименования профессий, представляющих собой государственно-признанные ремесленнические профессии, размещенные на официальном сайте ремесленнической сферы https://handwerk.de [6].

Со структурной точки зрения данные наименования представляют собой композиты, составные и производные номинации. Заимствования, так широко используемые в наше время в других тематических группах, практически не представлены среди наименований ремесленнических профессий. Вероятно, это можно объяснить традициями, которым так любят следовать ремесленники в Германии.

Композиты являются результатом соединения нескольких основ. Данные лексемы составляют в корпусе анализируемого практического материала 78 наименований [8]. При этом больше половины композитов (49 наименований) являются двухкомпонентными, например:

Änderungsschneider/-in, Bauzeichner/-in, Dachdecker/-in, Gebäudereiniger/-in, Hörakustiker/-in, Parkettleger/-in, Uhrmacher/-in и другие.

Количество трехкомпонентных сложных обозначений лиц по профессии составляет 24 наименования, например:

Glasapparatebauer/-in, Zupfinstrumentenmacher/-in, Baugeräteführer/-in, Edelsteinschleifer/-in и другие.

Количество четырехкомпонентных композит невелико (5 наименований), например:

Metallblasinstrumentenmacher/-in, Präzisionswerkzeugmechaniker/-in, Holzblasinstrumentenmacher/-in, Naturwerksteinmechaniker/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in [6].

В роли первого компонента могут оказаться:

субстантивная основа (62 наименования), например:

Buchbinder/-in, Glasveredler/-in, Maskenbildner/-in, Metallbildner/-in, Raumausstatter/-in и другие;

– глагольная основа (11 наименований), например:

der Fahrlehrer, Hörakustiker/-in, Fahrzeuglackierer/-in, Ausbaufacharbeiter/-in и другие;

– адъективная основа (5 наименований), например:

Feinoptiker/-in, Feinbäcker/-in, Goldschmied/-in и другие [6].

В качестве второго элемента в структуре большинства композитов используются корневое слова и основы с суффиксом, значительная часть которых являются частотными компонентами и полусуффиксами [1].

В корпусе практического материала преобладают наименования лиц по профессии с частотными компонентами (53 наименования), среди которых наиболее продуктивными являются:

– bauer (13 номинаций):

Glasapparatebauer/-in, Klavier- und Cembalobauer/-in, Ofen- und Luftheizungsbauer/-in и другие;

- mechaniker (9 номинаций):

Zerspanungsmechaniker/-in, Orthopädietechnik-Mechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in и другие;

– mechatroniker (7 номинаций):

Zweiradmechatroniker/-in, Rollladen- und Sonnenschutzmechatroniker/-in, Land- und Baumaschinenmechatroniker/-in и другие;

– schmied (6 номинаций):

Silberschmied/-in, Kupferschmied/-in, Messerschmied/-in, Nadelschmied/-in, Industrieschmied/-in, Goldschmied/-in и другие;

– schleifer (5 номинаций):

Scherenschleifer/-in, Glasschleifer/-in, Edelsteinschleifer/-in, Diamantenschleifer/-in и другие;

– maler (4 номинации):

Glasmaler/-in, Schildermaler/-in, Porzellanmaler/-in;

– leger (4 номинации):

Fliesenleger/-in, Bodenleger/-in, Parkettleger/-in, Estrichleger/-in [6].

Среди полусуффиксов, встречающихся в корпусе анализируемого практического материала, наиболее продуктивным является -macher (15 наименований):

Glasmacher/-in, Bogenmacher/-in, Hutmacher/-in, Uhrmacher/-in, Maßschuhmacher/-in, Handzuginstrumentenmacher/-in, Bürsten -und Pinselmacher/-in, Instrumentenmacher/-in, Zupfinstrumentenmacher/-in, *Orthopädieschuhmacher/-in* и другие [6].

В наше время в результате стремительного экономико-технического развития все больше возрастает потребность общества в различных номинациях [9, с. 34]. И все сложнее удается передать значение в семантических рамках одного слова, поэтому все больше возрастает роль такого способа номинации, как описание, т.е. посредством составных наименований, основанных на устойчивом употреблении свободных комбинаций слов. В фактическом материале насчитывается 31 подобное наименование.

Ядро структуры класса описательных наименований представлено так называемыми доминантами и уточнителями [10, с. 18]. К доминантам описательных наименований относятся компоненты, «наследуемые» как от однословных, так и от комплексных обозначений лиц по профессии и совпадающие с ними по формальным характеристикам. Все без исключения доминанты в корпусе исследуемого материала представлены однословными наименованиями.

Уточнители, напротив, представляют собой специфический компонент наименований описательного характера [1]. В корпусе анализируемого материала можно выделить следующие типы уточнителей:

– описательные наименования, имеющие в своем составе уточнители с предлогом, которые насчитывают 21 наименование в корпусе эмпирического материала, например:

Mechatroniker/-in für Kältetechnik, *Textilgestalter/-in im Handwerk*, *Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Verfahrenstechnologe/-in der Mühlen- und Futtermittelwirtschaft* и другие;

– описательные наименования с уточнителями без предлога насчитывают в корпусе примеров 6 наименований:

Medientechnologe/-in Siebdruck, *Mediengestalter/-in Flexografie, Medientechnologe/-in Druck* и другие.

Не особенно продуктивными являются описательные наименования, имеющие в своей структуре адъективные уточнители. Они представлены в корпусе материала 3 наименованиями:

Technische/-r Systemplaner/-in, *Technische/-r Modellbauer/-in, Technische/-r Produktdesigner/-in* [6].

Представляется важным отметить, что уточнители, в отличие от доминантов, могут быть однословными, комплексными и однородными.

Так, 20 наименований являются однословными, например:

Mechaniker für Landmaschinentechnik, *Fachkraft für Lagerlogistik, Mechaniker für Karosserieeinstandhaltungstechnik, Textilgestalter/-in im Handwerk, Mechatroniker/-in für Kältetechnik* и другие.

6 наименований представлены комплексными лексическими единицами, например:

Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, *Fachkraft für Holz- und Bautenschutzarbeiten, Mechaniker/-in für Reifen- und Vulkanisationstechnik* и другие.

Однородными являются 5 наименований, например:

Elektroniker/-in für Maschinen und Antriebstechnik, Fachkraft für Kerzenherstellung und Wachsbildnerei, Fachkraft für Lederherstellung und Gerbereitechnik и другие [6].

Наименования лиц по профессии, имеющие производный характер, образуют менее значимую часть соответствующих номинаций (23 наименования). В образовании производных номинаций доминирует аффиксальный способ словообразования - суффиксация. В тематической группе лексических единиц, называющих лиц по профессии, суффикс означает не столько деятеля, сколько лицо, профессионально связанное с общественно полезной деятельностью по роду полученной специальности или приобретенных навыков [11, с. 27].

Большую часть наименований, образованных посредством суффиксации, составляют производные с суффиксом -er. Данный словообразовательный компонент в структуре наименований лиц по профессии обнаруживается в 17 обозначениях профессий, практически все из которых выделились как самостоятельный вид трудовой деятельности еще в средние века. Данные производные, как показывает анализ эмпирического материала, мотивированы в первую очередь глагольными основами [12, с. 130], например:

Bäcker/-in, Schneider/-in, Brauer und Mälzer/-in, Gerber/-in, Drechsler/-in и другие.

Другая часть восходит к именным основам, например:

Böttcher/-in, Vergolder/-in, Zimmerer/-in, Maurer/-in, Seiler/-in, Sattler/-in, Mechatroniker/-in, Glaser/-in, Keramiker/-in, Töpfer/-in, Fleischer/-in, Käser/-in и другие.

Остальные суффиксы представляют собой лишь единичные примеры, поэтому не рассматриваются в данной работе.

Количественный анализ корпуса эмпирического материала позволяет сделать вывод о том, что самыми широко используемыми наименованиями лиц по профессии в ремесленной сфере являются композиты (59%), далее следуют составные наименования (24%) и наименьшая доля приходится на производные наименования (17%). Корпус наименований лиц по профессии в немецком языке в целом и обозначений ремесленнических профессий в частности отличается интегративным характером, поскольку в данной ономасиологической группе лексики отражаются такие первостепенные социальные сферы, как производство, современные технологии, наука и т.д., следовательно, и сама социальная организация общества. Чем более сложной становится структура наименования, тем точнее, адекватнее определяется сущность содержания и границ профессии. Поэтому с течением времени возникает все больше многокомпонентных композитов и составных наименований.

Библиографический список

1. Кожанова Н.В. *Наименования лиц по профессии в немецкоязычной картине мира*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
2. *Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bd. - 19*. Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH, 1999.
3. Лесовская М.И. Ремесло в постиндустриальном обществе: на гребне «третьей волны». *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*. 2017; № 1: 29 – 42.
4. Ефанов А.В., Доронин Н.А. Новое ремесленное образование: результаты педагогического эксперимента. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2013; № 2: 22 – 24.
5. *Handwerk*. Wikipedia. Available at: http://de.wikipedia.org/wiki
6. *Ausbildungsberufe*. Available at: https://handwerk.de
7. Новикова Е.Ю. *Структура, семантика и тенденции развития НЛП в современном немецком языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
8. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/540a.html
9. Шмелев Д.Н. Введение. *Способы номинации в современном русском языке*. Москва: Наука, 1982: 3 – 44.

10. Моисеев А.И. *Наименование лиц по профессии в современном русском языке: Структурно-семантическая характеристика*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1968.
11. Шкатова Л.А. *Ономасиологические проблемы русской терминологии*. Челябинск: УФА: БГУ, 1982.
12. Степанова М.Д., Фляйшер В. *Теоретические основы словообразования в немецком языке*. Москва: Высшая школа, 1984.

References

1. Kozhanova N.V. *Naimenovaniya lic po professii v nemeckoyazychnoj kartine mira*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2007.
2. *Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bd. - 19*. Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH, 1999.
3. Lesovskaya M.I. Remeslo v postindustrial'nom obschestve: na grebne "tret'ej volny". *Social'no-`ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal Krasnoyarskogo GAU*. 2017; № 1: 29 – 42.
4. Efanov A.V., Doronin N.A. Novoe remeslennoe obrazovanie: rezul'taty pedagogicheskogo `eksperimenta. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2013; № 2: 22 – 24.
5. *Handwerk.* Wikipedia. Available at: http://de.wikipedia.org/wiki
6. *Ausbildungsberufe*. Available at: https://handwerk.de
7. Novikova E.Yu. *Struktura, semantika i tendencii razvitiya NLP v sovremennom nemeckom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
8. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/540a.html
9. Shmelev D.N. Vvedenie. *Sposoby nominacii v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1982: 3 – 44.
10. Moiseev A.I. *Naimenovanie lic po professii v sovremennom russkom yazyke: Strukturno-semanticheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1968.
11. Shkatova L.A. *Onomasiologicheskie problemy russkoj terminologii*. Chelyabinsk: UFA: BGU, 1982.
12. Stepanova M.D., Flyajsher V. *Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemeckom yazyke.* Moskva: Vysshaya shkola, 1984.

Статья поступила в редакцию 12.03.21

УДК 81-139

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-572-574

Kochetkova T.I., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: t.i.kochetkova@mail.ru*
Shevyakova I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: sheviakova_09@mail.ru*

FUNCTIONAL STATUS OF ADDITION UNITS ACCORDING TO THE "NOUN+NOUN" MODEL (WITH HYPHENATION) IN MODERN RUSSIAN. The article studies an relevant problem of modern Russian studies – the establishment of the functional status of word units. From a functional and semantic point of view, the researchers consider the multi-level linguistic units of the "noun+noun" model (compound words and appositive phrases) according to their ability to carry out nomination and predication. The article presents a new look at appositive phrases, which are classified according to their functional orientation based on the application of the isofunctional formula "appositive phrases-bisubstantial sentences"; the relationship between appositive phrases and compound nouns is also established. As a result of the conducted research, it is concluded that compound nouns and appositive phrases with a classifying component are the units of nomination, and appositive phrases with a characterizing component are the units of nomination and potential predication.

Key words: **model "noun+noun", compound nouns, appositive phrases, nomination, predication, proposition.**

Т.И. Кочеткова, *д-р филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: t.i.kochetkova@mail.ru*
И.А. Шевякова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: sheviakova_09@mail.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ЕДИНИЦ СЛОЖЕНИЯ ПО МОДЕЛИ «СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ» (С ДЕФИСНЫМ НАПИСАНИЕМ) В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной русистики – установлению функционального статуса единиц словосложения. С функционально-семантических позиций рассматриваются разноуровневые языковые единицы модели «существительное + существительное» (сложносоставные слова и аппозитивные словосочетания) по их способности осуществлять номинацию и предикацию. В статье представлен новый взгляд на аппозитивные словосочетания, которые классифицируются по их функциональной направленности на основе применения изофункциональной формулы «аппозитивные словосочетания – бисубстантивные предложения»; устанавливается также соотношение между аппозитивными словосочетаниями и сложносоставными существительными. В результате проведённого исследования делается вывод о том, что сложносоставные существительные и аппозитивные словосочетания с классифицирующим компонентом являются единицами номинации, а аппозитивные словосочетания с характеризующим компонентом – единицами номинации и потенциальной предикации.

Ключевые слова: **модель «существительное + существительное», сложносоставные существительные, аппозитивные словосочетания, номинация, предикация, пропозиция.**

Модель «существительное + существительное» является весьма продуктивной в современном русском языке. По ней образуются сложносоставные имена существительные и аппозитивные словосочетания.

Исходной, как нам представляется, является модель аппозитивных словосочетаний, которая сформировалась исторически – в тот период, когда прилагательные ещё не оформились в языке, когда предмет и признак не имели формальных различий в обозначении, когда «свойство мыслилось только конкретно, только как вещь» [1]. Аппозитивные словосочетания исконно служат для именования предмета с его отличительным признаком. Их раскрытая (типовая) модель отражает смысловую сочетаемость субстантивных компонентов, один из которых является «определяемым» (обозначает именуемый предмет), а другой «определяющим» (обозначает признак именуемого предмета через название другого предмета) – последний часто называют приложением. Иначе говоря, основным предназначением аппозитивных словосочетаний является выражение значения «предмет – признак» (*коса-краса, девочка-первоклассница* и т.п.).

Сложный характер именования предмета данной языковой единицей (через название другого предмета, с которым первый сравнивается, или которому уподобляется, или которому даётся другое название, уточняющее первое) отражается в самом термине «аппозитивное словосочетание» (от лат. appositio – приложение, то есть, по сути, добавление к уже названному). Это значение выражается двумя соположенными именами существительными в одинаковой падежной форме, что в принципе является исключительным в организации словосочетаний в современном русском языке, однако объяснимым тем, о чём сказано выше. Определяющий компонент, как признаковый сопроводитель определяемого, не мог иметь другой падежной формы (не совпадающей с падежной формой своего «определяемого»).

Особая связь между «определяемым» и «определяющим» (приложением) отмечалась многими учёными, которые называли её по-разному: Д.Н. Овсянико-Куликовский Н.М. Шанский, Л.К. Чикина – параллелизмом [2,3,4], а Е.В. Кротевич – корреляцией [5].

Наиболее распространённым в современной русистике является мнение о существовании между компонентами аппозитивного словосочетания грамматической связи согласования [6].

При этом Н.С. Валгина полагает, что такая связь условно относится к согласованию [7].

Нам представляется, что компоненты аппозитивного словосочетания, находящиеся в отношении аппозиции, не вступают в грамматически оформленную связь – существует лишь координация падежных форм двух существительных, обусловленная их соположением. Существительные в составе аппозитивного словосочетания могут иметь не только одинаковый, но и разный грамматический род (*война-пожар, женщина-агитатор* и т.д.) и даже разное число (*серьги-подарок*). Вряд ли в таком случае можно говорить и о неполном согласовании: существительное по своим сочетательным грамматическим свойствам не может согласовываться с другим существительным, образуя словосочетание. При

признании координации видом синтаксической связи именно её и нужно видеть между компонентами аппозитивного словосочетания.

Падежное совпадение компонентов аппозитивного словосочетания ставит «определяемое» и «определяющее» в позицию формального неразличения. Их значение определяется логикой именования («по смыслу»).

Особая грамматическая привязанность компонентов постепенно, исторически закрепилась на письме полуслитным (дефисным) написанием. Наблюдения показывают, что в таких словосочетаниях определяющий компонент находится в постпозиции по отношению к определяемому компоненту (это отмечено и в действующих в настоящее время правилах употребления дефиса). Полуслитный характер написания в современном русском языке имеют только некоторые типы слов и аппозитивные словосочетания (если определяющий компонент стоит после определяемого). В таком написании аппозитивных словосочетаний отражается в той или иной мере близость их к сложным словам, осуществляющим сложную номинацию, в частности – к сложносоставным существительным, которые образуются по модели, формально совпадающей с моделью образования аппозитивных словосочетаний (*роман-газета, фаброка-кухня* и т.п.).

Аппозитивные словосочетания – уникальные языковые единицы. Уникальность их заключается не только в особом оформлении, но и в специфике реализации функций языкового выражения (а именно – номинации и предикации). В современной русистике аппозитивные словосочетания рассматриваются, в соответствии с традицией, как единицы номинации. Однако выявление функциональных свойств аппозитивных словосочетаний в составе предложения (высказывания) привело нас к выводу о том, что некоторые типы аппозитивных словосочетаний обладают предикативным потенциалом, что придаёт им статус бифункциональной языковой единицы.

Функциональную направленность аппозитивных словосочетаний определяют смысловые отношения, существующие между компонентами. В свою очередь, характер отношений зависит от значения определяющего компонента: выражает значение характеризующего признака или значение классифицирующего признака. По функциональной направленности (по характеру именования фрагмента действительности) можно выделить три типа аппозитивных словосочетаний: 1) аппозитивные словосочетания с классифицирующим компонентом; 2) аппозитивные словосочетания с классифицирующе-характеризующим компонентом; 3) аппозитивные словосочетания с характеризующим компонентом.

Смысловые отношения между «определяемым» и «определяющим» (основа классификации) устанавливаются путём применения изофункциональной формулы, в качестве которой выступает структурно-семантическая модель бисубстантивных предложений (N1 – N1) разных видов, выделенных и описанных Н.А. Герасименко [8]. Позиция и значение «определяющего» в аппозитивном словосочетании соответствует позиции предиката в бисубстантивном предложении. Рамки статьи ограничивают нас в описании разновидностей словосочетаний каждого типа, поэтому представим каждый тип в общем виде – выделением его типового значения.

Аппозитивные словосочетания первого типа имеют номинативную функциональную направленность: сложно именуют предмет. Их типовым значением является значение классифицирующей номинации. Признаковое значение определяющего компонента у таких словосочетаний проявляется ослабленно: признаковость «определяющего» заключается в его дифференцирующих свойствах – это своеобразный классификатор однотипных номинативных единиц, при помощи которого выражается значение «частного» в «общем», «видового» в «родовом» (*полынь-трава, лебедь-птица, лебедь-птенец, окунь-рыба; писатель-сатирик, писатель-публицист* и т.п.). Иначе говоря, определяющий компонент имеет уточняющий, классифицирующий характер; он вступает в отношение с «определяемым» как выразитель его статического признака, не локализованного во времени. Многие такие аппозитивные словосочетания трансформируются в бисубстантивные предложения идентификации. Сравним: *полынь-трава → Полынь — это трава; окунь-рыба → Окунь — это рыба.* Аппозитивные словосочетания данного типа сближаются по функции со сложносоставными существительными и, приобретая устойчивость и воспроизводимость (и особенно терминологичность), трансформируются в них. Так появились, например, получившие закрепление в словарях сложносоставные существительные *луна-рыба, молот-рыба* и некоторые другие.

Аппозитивным словосочетаниям второго типа присуще общее значение классифицирующе-характеризующей номинации. В этот тип объединяются словосочетания, в которых оба компонента представлены существительными, относящимися к таксономическому классу «Люди»; определяемый (первый) компонент – имя собственное, а определяющий компонент – нарицательное (*Марья-царевна, Владимир-князь, Антон-плотник*). Такие аппозитивные словосочетания способны трансформироваться в бисубстантивные предложения двух разновидностей:

1) в предложения тождества (*Антон-плотник → Антон – это плотник*);

2) в двуименные связочные предложения, в которых грамматически оформляются отношения «логической предикации» (*Антон-плотник → Антон – плотник. Антон является плотником. Антон был плотником*).

Семантическая тождественность (даже эквивалентность) аппозитивных словосочетаний и бисубстантивных предложений, которая проявляется в определённой позиционной их соотнесённости, даёт основание видеть потенциальную готовность аппозитивных словосочетаний данного типа не только к номинации, но и к предикации (хотя они обладают слабой внутренней предикативностью).

Третий тип включает аппозитивные словосочетания, в которых определяющий компонент (второй) является характеризующим. Их типовым значением является «именование предмета, сопровождаемое его характеризацией»: происходит именование предмета с его качественной характеризацией (*сторож-старик, сёстры-близнецы*) либо с образной характеризацией (*мать-кукушка, песня-птица*), либо с оценочной характеризацией (*дочка-умница, сосед-хлебосол*). Характеризация представляет собой не что иное, как «приписывание» говорящим признака предмету – суть предикации [9; 10]. В зависимости от того, какое значение характеризации несёт определяющий компонент, аппозитивные словосочетания могут трансформироваться в два вида бисубстантивных предложений с грамматически оформленной предикацией: во-первых, в бисубстантивные предложения характеризации со связочным именным предикатом – чаще всего в роли связки выступает «быть» в нулевой форме *(сосед-хлебосол → Сосед – хлебосол.*), во-вторых, в бисубстантивные предложения с предикатом сравнения (*Вьётся улица-змея* [В. Маяковский]. → *Улица словно змея*).

Следует отметить, что возможна и обратная трансформация: бисубстантивные предложения способны свёртываться в аппозитивные словосочетания соответствующего типа. При взаимной обратимости этих языковых единиц наблюдается изофункциональность предиката предложения и определяющего компонента аппозитивного словосочетания. В таком случае можно говорить о внутренней предикативности аппозитивных словосочетаний с компонентом характеризации и их «приспособленности» для выражения предикации. По нашему мнению, это свойство в большей степени проявляется в словосочетаниях, которые содержат эмоционально-оценочный или метафорический компонент [11]. Обладая предикативным потенциалом, аппозитивные словосочетания и бисубстантивные предложения по-разному его реализуют. Предложение является коммуникативной единицей с грамматически оформленной предикацией: предикативность, как свойство предложения, выражается грамматической основой – осуществляется завершённая предикация. Аппозитивные словосочетания рассматриваемого типа, участвуя в акте коммуникации, выражают отношение «предмет – признак» (основа предикации) без грамматического оформления этих отношений – как незавершённую предикацию.

Предикативный потенциал эксплицируется только в предложении (в высказывании) – в его семантической структуре. Аппозитивные словосочетания и соответствующие им бисубстантивные предложения являются знаками денотативного тождества и при разных коммуникативных установках по-разному реализуют одну и ту же пропозицию; при этом аппозитивные словосочетания выражают пропозицию в свёрнутом виде, а бисубстантивные предложения – в развёрнутом. Аппозитивное словосочетание в предложении осуществляет добавочную к основной предикацию и представляет таким образом добавочную пропозицию, что осложняет семантическую структуру предложения. Например: *Но охотник-любитель обыкновенно прикован к совершенно противоположным занятиям...* (М. Пришвин). Семантическая структура предложения представляет собой сочетание пропозиций: основной, выраженной предикативной основой (*охотник прикован* [к занятиям] – основная предикация, основная пропозиция), и добавочной, выраженной аппозитивным словосочетанием (*охотник-любитель – добавочная предикация, добавочная пропозиция*).

Аппозитивное словосочетание функционирует как расчленённый семантико-грамматический компонент предложения. При этом «определяемое» аппозитивного словосочетания в позиции грамматического субъекта предложения (в позиции подлежащего) имеет две предикативные связи: одну – предикативно оформленную (с предикатом-сказуемым), другую – предикативно неоформленную (с потенциальным предикатом – приложением). Иначе говоря, «определяемое» аппозитивного словосочетания в предложении (высказывании) оказывается в положении отягощённого актанта, участвующего в реализации двух предикаций – основной и добавочной (потенциальной). «Определяемое» аппозитивного словосочетания также имеет статус отягощённого актанта, когда оно занимает в предложении позицию дополнения (то есть второго актанта при выражении основной предикации). Например: «*Когда-то он с китайцами-звероловами ловил оленей…*» (М. Пришвин). («*он ловил с китайцами»; «китайцы были звероловами»*). В формировании семантической структуры предложения аппозитивное словосочетание играет роль, аналогичную предложению, – так сказать, роль «предложения в предложении».

Семантическое осложнение аппозитивным словосочетанием может происходить и в простом, и в сложном предложении, но оно (осложнение) не влечёт за собой реорганизации ядра предложения – его предикативной основы (в которой выражена основная предикация).

Потенциальная предикативность аппозитивных словосочетаний видится нам также в их способности развёртываться не только в предложения (в том числе в сложноподчинённые, в которых определяющий компонент аппозитивного словосочетания окажется в придаточной определительной части), но и в полупредикативные единицы (причастный, деепричастный, сравнительный обороты). Например: 1. «*Хвала и честь поэту-камергеру»* (А. Пушкин) (*«Хвала и честь поэту, который является камергером»*). 2. *«Требуется новое уменье / Восседать на стульчиках-обрубках»* (Л. Мартынов) (*«Требуется новое уменье восседать на стульчиках, напоминающих* обрубки»).

3. «*Лось прыгнул из осинника и, выбрасывая вперёд сильные, длинные ноги-ходули, помчался легко по вязкому болоту»* (М. Пришвин) («*...выбрасывая вперёд сильные, длинные ноги, словно ходули, помчался легко по вязкому болоту»*).

Как отмечалось в начале статьи, по модели «существительное + существительное» образуются не только аппозитивные словосочетания, но и сложносоставные существительные (типа *роман-газета, плащ-палатка, ракета-носитель*). Как языковая единица, сложносоставное существительное в системе русского языка имеет статус слова и характеризуется единством пяти основных признаков: 1) выражением элементной (предметной) номинации (противопоставляемой именованию ситуации); 2) цельностью значения (обозначает единое, нерасчленённое понятие; лексическое значение не представляет собой сумму значений слагаемых компонентов); 3) цельнооформленностью (имеет фиксированный порядок следования компонентов при невозможности вставки между ними каких-либо элементов; имеет унифицированную грамматическую оформленность); 4) устойчивостью и воспроизводимостью (свойство всякого слова); 5) структурно-словообразовательным единством (соответствует словообразовательной модели «существительное + существительное»; оформляется дефисным написанием).

Многие сложносоставные имена существительные появились в русском языке в результате трансформации аппозитивных словосочетаний с классифицирующим компонентом (мы говорили об этом при рассмотрении аппозитивных словосочетаний первого типа). Постепенно сформировалась и словообразовательная модель «аппозитивного» типа. Трудно установить, как образовалось каждое сложносоставное существительное, соответствующее модели «существительное + существительное» (путём трансформации аппозитивного словосочетания или по сформировавшейся в языке модели). А иногда и сами эти разноуровневые языковые единицы бывает трудно дифференцировать. На статус слова могут указывать их устойчивость, воспроизводимость, цельнооформленность и лексикографическое закрепление (*мышь-полёвка, заяц-русак, бабочка-лимонница, лётчик-космонавт, инженер-механик, табель-календарь* и другие).

Сложносоставные существительные и аппозитивные словосочетания с классифицирующим компонентом осуществляют в высказывании одинаковую коммуникативную функцию – функцию элементной (предметной) номинации. Они не обладают предикативным потенциалом и не представляют в высказывании добавочную пропозицию (в отличие от аппозитивных словосочетаний с характеризующим компонентом).

Формально модель «существительное + существительное» является общей и для названных выше сложносоставных существительных «аппозитивного» типа, и для сложносоставных существительных «сочинительного» типа, которые мотивируются сочетанием существительных с сочинительным характером отношений между компонентами. Они обозначают комплексное цельное наименование (*сад-ясли, платье-костюм, порт-пристань, выставка-продажа, купля-продажа, хлеб-соль* и другие). Сложносоставные существительные «сочинительного» типа, как и сложносоставные существительные «аппозитивного» типа, являются сложными знаками элементной (предметной) номинации.

В современном русском языке активно образуются и функционируют единицы сложения по модели «существительное + существительное» с оценочным (главным образом – метафорическим) компонентом: *царь, душа, горе, чудо, свет* и др. (*горе-ученик, душа-человек, чудо-остров, царь-яблоко*). Их языковой статус чётко не определяется, так как они, с одной стороны, по выражаемому значению соотносятся с аппозитивным словосочетанием, включающим характеризующий компонент (с отступлением при написании от правила употребления дефиса, когда оценочный компонент находится в препозиции), с другой стороны – со словами разных типов (по структуре – со сложносоставным существительным, по словообразовательному форманту – со сложным слитным словом, в котором первый неизменяемый компонент с оценочным значением выполняет функцию префиксоида). Эти «гибридные» единицы, на наш взгляд, сближаются со сложносоставными существительными; некоторые такие образования отражаются в словарях с указанием их лексического значения (*царь-колокол, царь-пушка, горе-охотник, рубаха-парень*).

Таким образом, в русском языке результатом словосложения по модели «существительное + существительное» (с дефисным написанием) являются разноуровневые языковые единицы (сложносоставные слова и аппозитивные словосочетания, а также «гибридные» единицы, тяготеющие к слову). Они обладают разным функциональным потенциалом и имеют разный функциональный статус: сложносоставные существительные являются единицами номинации; аппозитивные словосочетания с классифицирующим компонентом – также единицами номинации, а аппозитивные словосочетания с характеризующим компонентом – единицами номинации и потенциальной предикации.

Библиографический список

1. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва, 1958.
2. Овсянико-Куликовский Д.Н. *Синтаксис русского языка.* Санкт-Петербург, 1902.
3. Шанский Н.М. *Современный русский язык.* Под редакцией Е.М. Галкиной-Федорук. Москва, 1962; Ч. II.
4. Чикина Л.К. *Синтаксические связи между компонентами словосочетаний в современном русском языке.* Саранск, 1978.
5. Кротевич Е.В. *О связях слов.* Львов, 1959.
6. Федосюк М.Ю. *Синтаксис современного русского языка.* Москва, 2014.
7. Валгина Н.С. *Современный русский язык: Синтаксис.* Москва: Высшая школа, 2003.
8. Герасименко Н.А. *Бисубстантивный тип русского предложения.* Москва, 1999.
9. Лекант П.А. *Очерки по грамматике русского языка.* Москва, 2002.
10. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт.* Москва: Наука, 1988.
11. Кочеткова Т.И. Эмоционально-оценочный компонент в аппозитивных словосочетаниях. *Русский язык в школе*. 2005; № 1: 83 – 87.

References

1. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva, 1958.
2. Ovsyaniko-Kulikovskij D.N. *Sintaksis russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg, 1902.
3. Shanskij N.M. *Sovremennyj russkij yazyk*. Pod redakciej E.M. Galkinoj-Fedoruk. Moskva, 1962; Ch. II.
4. Chikina L.K. *Sintaksicheskie svyazi mezhdu komponentami slovosochetanij v sovremennom russkom yazyke*. Saransk, 1978.
5. Krotevich E.V. *O svyazyah slov.* L'vov, 1959.
6. Fedosyuk M.Yu. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2014.
7. Valgina N.S. *Sovremennyj russkij yazyk: Sintaksis.* Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
8. Gerasimenko N.A. *Bisubstantivnyj tip russkogo predlozheniya.* Moskva, 1999.
9. Lekant P.A. *Ocherki po grammatike russkogo yazyka.* Moskva, 2002.
10. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt.* Moskva: Nauka, 1988.
11. Kochetkova T.I. `Emocional'no-ocenochnyj komponent v appozitivnyh slovosochetaniyah. *Russkij yazyk v shkole*. 2005; № 1: 83 – 87.

Статья поступила в редакцию 20.03.21

УДК 800 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-574-577

Moskvina Yu.A., *teacher, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: moskvina_yuliya@bk.ru*

EXPRESSIVE MEANS OF RELIGIOUS DISCOURSE IN ANTI-RELIGIOUS AND PROTESTANT PERIODICALS OF THE SOVIET PERIOD. The article is a fragment of a comparative linguistic analysis of anti-religious and protestant periodicals of the Soviet period. The analysis of these materials has been carried out at three levels: morphological, lexical-semantic, and syntactic. The research material is based on the articles related to activities of unregistered fraternities in the Perm and Sverdlovsk regions in the 1980s. It should be noted that this period was characterized by serious persecution of various religious cults, which predetermined the nature of the interaction. The author reveals the use of a wide range of expressive means to provide a psychological impact on the addressee.

Key words: **expressive means, religious discourse, interaction, protestant discourse, linguistic analysis.**

Ю.А. Москвина*, преп., ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург,*
E-mail: moskvina_yuliya@bk.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА В АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ И ПРОТЕСТАНТСКОЙ ПЕРИОДИКЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Статья представляет собой фрагмент сравнительного лингвистического анализа антирелигиозной и протестантской периодики советского периода. Исследование вышеуказанных материалов было проведено на трех уровнях: морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом. Материалом исследования послужили статьи, посвященные деятельности незарегистрированных братств на территории Пермской и Свердловской областей в 1980 гг. Необходимо отметить, что данный период характеризовался серьезными гонениями на различные религиозные культы, что предопределило характер интеракции. Выявлено применение адресантом широкого ряда художественно-выразительных средств для оказания психологического воздействия на адресата.

Ключевые слова: **художественно-выразительные средства, религиозный дискурс, интеракция, протестантский дискурс, лингвистический анализ.**

Актуальность исследования определена уникальностью реализуемых в протестантском дискурсе художественно-выразительных средств, с помощью которых осуществляется эмоциональное воздействие на читателя в антирелигиозной и протестантской периодике советского периода. Особенность интеракции определена группой экстралингвистических факторов: антирелигиозной позицией советской власти и особенностью религиозных догм протестантских конфессий. Цель исследования – определить художественно-выразительные средства, позволяющие осуществлять воздействие на адресата. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, выявить институциональные признаки речевой деятельности верующих; во-вторых, определить художественно-выразительные средства, формирующие протестантский дискурс. В статье применяются следующие методы исследования: дескриптивно-аналитический метод, метод контекстуального анализа.

Актуальность и значимость исследования религиозного дискурса позволила сделать его предметом научного интереса российских лингвистов (Е.В. Бобырева [1], В.И. Карасика [2], К.В. Чумакова [3]), разработавших различные критерии для изучения этого явления, что привело к узкому и широкому пониманию религиозного дискурса.

Так, например, Е.В. Бобырева определяет религиозный дискурс с двух позиций: в узком смысле, по мнению автора, – это совокупность речевых актов особого рода, которые коммуниканты используют в религиозной сфере; в широком – религиозный дискурс рассматривается как набор действий, «ориентированных на приобщение человека к вере, совокупность речеактовых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов» [1]. Е.А. Кожемякин полагает, что языку религии свойственны такие лексико-грамматические особенности и стилистические средства, которые способствуют верующему в речи корректно воспроизводить системы референций, скрытых от глаз наблюдателей. Это свойство не присуще «нерелигиозным» языковым средствам, не позволяющим верующему подбирать адекватные речевые приемы, чтобы выразить свой религиозный опыт.

Художественно-выразительные средства представляют наибольший интерес для исследования, так как именно за счет таких языковых средств (единиц) адресат имеет возможность детерминировать данный тип текста от других, а их статистическая повторяемость свидетельствует, во-первых, об их институциональном характере, а, во-вторых, об отличии (за счет институциональности) религиозного текста незарегистрированных братств от традиционных дискурсов. Институциональный характер подобных признаков, однако, отражает их континуальный и в то же время дискретный характер: континуальные единицы носят постоянный характер, дискретные единицы изменчивы и зависят от экстралингвистической ситуации. Соответственно, дискретные единицы – это такие единицы, которые придают религиозному дискурсу динамизм и отражают, например, отношения третьих лиц, причастных к протестантскому движению, и как это отношение менялось во временном срезе. Напротив, континуальные признаки дискурса – это такие признаки, которые не меняются на протяжении всего периода действия дискурса и могут быть выявлены на основе диахронического анализа.

Таблица 1

Применение «консервативных» стратегий

«Консервативные» языковые стратегии	Примеры (частотность употребления)	
	Антирелигиозные материалы советской прессы	Религиозные обращения к верующим
Историзмы	Рублевки, трояки, ОРС, трудармия, фанкомбинат, СЦ ЕХБ, хутор	РСФСР, ХВЕ, ВСЕХБ
Архаизмы	Роптать, рядиться, перст, радеть	Возвещать, приличествовать
Цитирование Библии	нет	Апостол Павел пишет в Евр. 12, 14: „Старайтесь иметь мир со всеми и святость, без которой никто не увидит Господа

Институциональные признаки определяются по количественным и качественным параметрам, которые зависят, с одной стороны, от подтипа религиозного дискурса, с другой – по подобному набору признаков можно, например, детерминировать и выделить отдельный подвид религиозного дискурса – протестантский, который формируется по разным каналам: речевая деятельность самих верующих и материалы печатных органов, статьи которых посвящены деятельности протестантов. В рамках нашего исследования проведен анализ речевой деятельности верующих незарегистрированных протестантских общин (пятидесятники, баптисты, меннониты), функционирующих на территории Свердловской и Пермской областях в период с 1953 по 1986 гг. Статистически институциональными признаками являются языковые единицы, формирующие протестантский дискурс, где преобладают такие «консервативные» элементы, как историзмы, архаизмы и цитирования Библии, а именно притч, поговорок [4, с. 38].

Советская пресса избегала прямых цитирований Библии. Архаизмы и историзмы в большей степени свойственны антирелигиозным материалам, чем религиозным обращениям к верующим.

Особенности языковых средств, используемых верующими для выражения своего религиозного опыта, делает дискурс незарегистрированных братств ярким, лексически и стилистически насыщенным. При помощи подобных языковых единиц дискурс реализуется в речевые интеракции, которые были направлены на репрезентацию «божественных объектов», которые стоят выше как обыденного опыта индивидуума, так и сложившейся социально-экономической обстановки, влияющей в большинстве случаев на дискретные элементы дискурса. Так, например, Коммунистическая партия СССР большое значение придавала агитации и пропаганде, считая их важнейшими средствами борьбы за атеизм, всемирную революцию и социализм. В арсенале агитационных средств, которые использовали партийные организации в антирелигиозной агитации, можно отметить различные формы устной и печатной интеракции, характерной и для повседневной жизни: лекции, беседы, расследования, публикации откровений «раскаявшихся верующих», конференции, книжные выставки, фильмы, радиопрограммы и др. [5].

Поэтому дискретные признаки не только отсылают к определенной эпохе, но и детерминируют текст по принадлежности к определенной протестантской конфессии. При этом необходимо отметить, что антирелигиозные публикации можно причислить к протестантскому дискурсу, так как также содержат континуальные и дискретные элементы. Главное отличие только в одном – дискретные элементы в таких публикациях имеют негативное (отрицательное) значение.

Например, в советской прессе дискретные признаки представляют собой совокупность языковых средств, содержащихся в очерках и расследованиях, которые формировали у читателя негативную картину фанатизма в проявлении религиозных чувств с целью вызвать у читателя отвращение, возмущение к верующим и религиозной вере. Как было сказано выше, для подобного рода публикаций характерны и континуальные признаки, которые в своей совокупности призваны были выразить божественные откровения и представляют собой специфические, а именно – библейские термины и эпитеты. Соответственно, несмотря на антирелигиозную агитацию и применение негативно окрашенной лексики, для советской прессы, статьи которой посвящены деятельности верующих, свойственно использование языковых средств, присущих любому религиозному дискурсу.

В Пермской и Свердловской областях, где исторически протестантские организации были особенно распространены, пресса посвящала целые циклы статей разоблачению лидеров незарегистрированных протестантских общин, число которых значительно превышало число зарегистрированных общин. Зарегистрированных, значит, находящихся под влиянием областных уполномоченных Совета по делам религии, общин было крайне мало, поскольку регистрация означала отказ от принципов протестантизма: активной религиозной агитации, религиозного обучения детей, отказ от мобилизации.

В советской прессе мы не находим положительных отзывов о протестантских организациях: читателю был предложен только негативный материал, а пресвитеры – сами верующие, их быт и чувства не были интересны партийной печати.

Для того чтобы определить, что дискретные элементы на синхроническом историческом отрезке имеют относительно постоянный характер, был проведен лингвистический анализ материалов советской прессы, изданий протестант-

ского журнала «Братский вестник», материалов международных конференций, содержащих обращения к верующим и правительствам. Необходимо отметить, что выпуски указанного выше «Братского вестника» – официального журнала Всесоюзного совета евангельских-христиан баптистов (ВСЕХБ) – «играли роль своеобразной семинарии, предоставлявшей материал для религиозного самообразования» [6]. Исследуемые религиозные тексты характеризуются конечным числом языковых приемов, что говорит, с одной стороны, о скудности языкового выражения, с другой – небольшое число языковых приемов (антитеза, эвфемизмы) свидетельствует об установившемся характере подобного вида дискурса.

Так, на лексическом уровне с помощью антитезы, самого популярного тропа данного типа протестантского дискурса, советская журналистика противопоставляет идеалы советского строя и религиозную ментальность. Показательно название одной из статей в Тавдинской правде – «Свет и тени молитвенного дома». Советская реальность представляет собой мир молодых и стремящихся к светлому будущему людей, занимающихся спортом, танцами, а тишина молитвенного дома делает людей замкнутыми, недоверчивыми, живущими в страхе. Ср.: Хворова (пресвитер – добавлено нами) не смущает ложь: …мол, в поездке произошла авария, и ***верующий*** уцелел, а ***неверующий*** погиб», «…***верующий*** остался жив, а ***нечистый*** умер», «***верующие*** пойдут в рай, а ***нечестивые*** – в ад» [7, с. 7]. Цитируя слова верующих, использующих понятия «добро», «рай», зло», «ад», антирелигиозные статьи указывают, что для баптистов советские люди – нечистые, неверующие, нечестивые (лексика, содержащая в себе отрицательную коннотацию). Именно антитеза – это тот троп, который прослеживается в большинстве заметок и интервью. Например, в одном из заголовков находим чистый пример антитезы: «Счастливая советская жизнь – мрачная и полная лишений религиозная жизнь».

Антитеза отражает разграничение мира на полярные категории добра и зла, так как советские атеисты выбирают те слова и выражения языка, которые действуют на уровне бессознательной психики, превращаются в сжатые пружины политического манипулирования: с их помощью в советском гражданине и формируется нужная идеология.

Противоположная сторона, т.е. дискурс протестантских общин, представлен совокупностью речевых интеракций пресвитера в виде обращения к верующим своей и чужой конфессии, их можно встретить в публикациях «Братского вестника». Они содержат такие примеры антитезы: «Пресвитер Хабаровской церкви В. Т. Фоменко в основу своего выступления прочитал 1 Пет. 2, 9 и призвал всех участников быть на всяком месте царственным священством, людьми, призванными ***из тьмы*** (советского общества) в ***чудный свет***» [8. с. 15]. Если советская пропаганда использовала антитезу для убеждения и манипуляции чувствами читающих, то обращения пресвитеров лишь информируют и наставляют верующих, избегая эмоционально окрашенных средств выражения.

Следующий троп, который характерен для протестантского дискурса, – эвфемизм, слова или выражения, употребляемые взамен другого, которое по каким-либо причинам неудобно или нежелательно произносить [9, с. 89].

В советской печати за эвфемизмами обычно стоят такие понятия, как «смерть» (преставиться, почить), «тюрьма» (места не столь отдаленные, сменить робу на шапочку арестанта, за решеткой), «сумасшествие» (помутнение) и заменяются фразеологизмами или архаизмами.

Подбор синонимичного ряда для слова «верующий» с негативной коннотацией (верующий, идолопоклонник, сектант, фанатик, изувер) успешно служит заменой понятий. Мистификация подлинного значения слов, как это произошло с понятием «сектант», сознательное ограничение этого смысла, разрыв традиционных значений для принесения коммунистической пропаганды – все это ведет к унифицированию языка советской прессы, приводит к появлению целого ряда клишированных, неотличимых друг от друга статей.

Следующий троп, характерный для протестантского дискурса, – метафора, которая способствует формированию континуальных признаков. Их высокая частотность указывает на метафоричность религиозного дискурса. Благодаря метафоре религиозный дискурс реализует прагматическую (развитие у адресата положительного отношения к свойственным конфессии ценностям и традициям) и изобразительную (формирование ярких и запоминающихся образов) функции.

Для протестантского дискурса характерны особые виды метафор – фитоморфные и зооморфные [1; 10]. Фитоморфная метафора связана с репрезентацией образов через наименования частей растений, их жизненным циклом и местами произрастания. Религиозные события описываются через фитоморфную метафору в положительной коннотации понятия «рай»: райские кущи, зерно соберут.

Зооморфные метафоры связаны с интерпретацией религиозных явлений и обращаются к царству животных, насекомых и птиц. Распространенность зооморфной метафоры связана с тем, что адресанту нужно было обозначить репрезентации качеств, свойственных животным. В антирелигиозных материалах встречаем такие примеры: заблудшая овца, бессловесная овцы, ты – червь. Указанные метафоры встречаются в обращении пресвитеров к верующим в пересказе советских журналистов. Интересно, что ровно те же термины применяются и в религиозной прессе: «… на положении овец, не имеющих пастыря», «заблудшая овца».

Художественная образность характерна и на грамматическом уровне, что связано с применением безличных конструкций.

Представленные в материалах «Братского вестника», который рассматривался верующими как источник наставления ВСЕХБ для всех баптистов, можно выделить две группы безличных предложений (по классификации Е.М. Галкиной-Федорук). К первой группе следует отнести безличные предложения с глагольным сказуемым, а именно:

1) предложения, сказуемые которых выражены возвратными или невозвратными глаголами в форме безличности: Ср.: «Хочется вспомнить строки Библии»[11, с. 15];

2) глаголы бытия, существования в сочетании с родительным падежом: Ср.: «Не хватило времени обсудить все вопросы с братьями»[11, с. 10];

3) безличные предложения (самая распространенная группа), сказуемое которых выражено формой инфинитива, в котором выявляются различные модальные значения: Ср.: «Не нужно больше отдавать своих детей друг другу» [12, с. 21];

4) краткой формой страдательных причастий: Ср.: «На деньги братства построен новый молебный дом в Верхней Курье»[12, с. 17].

Ко второй группе необходимо отнести безличные предложения с именным сказуемым (с/без инфинитива):

1) безличные предложения, сказуемое которых выражено директивными словами без инфинитива и с инфинитивом: Ср.: «Нам необходимо ходить путем освящения», «необходимо повергать все новые песнопения квалифицированному духовному контролю»;

2) безличные предложения, сказуемое которых выражено безличными директивными словами с формами существительными без инфинитива и с инфинитивом (не обнаружены).

Хотелось бы обратить внимание и на структуру дискурса, для которого характерна объективизация как ряд фигур речи, типичных для советской антирелигиозной печати.

Объективизация формируется следующим образом: в начале абзаца ставится предполагаемый вопрос, на который автор сам же отвечает: «Почему за стол меня не пускают? Рядом с собой не садят? Как на позор, в темном углу у самой двери держат. Не доверяют, значит» [15, с. 4]. Герой интервью актуализирует проблему для журналиста и для читателя. Затем выражает свое мнение на происходящее. Фраза направлена на формирование у читающего негативной оценки личных качеств верующих.

Речевым средством поддержания интереса читателя является риторическое восклицание, театральное выражение эмоций. «Ах, как не чисты на руку, как несостоятельны проповедники семи «божьи» заповедей – «не укради», «не солги» и проч.! [13, с. 4].

Статистически институциональными признаками являются языковые единицы, формирующие протестантский дискурс, где преобладают такие «консервативные» элементы, как историзмы, архаизмы и цитирования Библии, а именно притч, поговорок. В соответствии с поставленными целями и задачами было обнаружено, что в исследованных заметках и статьях применяется широкий спектр художественно-выразительных средств и приемов для ведения антирелигиозной пропаганды: антитезы, метафоры, эвфемизмов, псевдоаргументированности. Насыщенность указанными речевыми стратегиями, характеризующими религиозный дискурс, в советской периодике выше, чем непосредственно в обращениях пресвитеров официального печатного органа ВСЕХБ. Причина кроется в разных целях адресанта послания.

Так, в антирелигиозных текстах преобладает основанная на эмоциях аргументация над рациональной [6; 7], поскольку автор апеллировал не рациональными фигурами речи, а эмоциональными. Советская периодика использует клишированный набор одних и тех же примеров реализации художественно-выразительных средств. Система «единомыслия» обеспечивается при этом не только бедностью оборотов, шаблонностью фраз, стандартностью выражений, но и закодированностью одних понятий («сектант», «изуверство») и чрезмерной информативностью (перегруженностью информацией) других: «коммунизм», «антисоветизм», «атеизм». Чрезмерное внедрение одних и тех же художественных приемов, с одной стороны, и отсутствие аргументированного объяснения поступков и мотивов верующих, с другой, лишает читателя возможности учесть огромную массу самых различных факторов, строить на их основе сколько-нибудь рациональную систему объяснения ментальности протестантов.

Библиографический список

1. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: ГНОЗИС, 2004.
3. Чумакова К.В. Религиозный дискурс в массмедиа. Available at: http://discourseanalysis.org/ada6/ st47.shtml
4. Кожемякин Е.А. Религиозный дискурс: методология исследования. Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2010; Выпуск 15, № 2 (97): 32 – 47.

5. Москвина Ю.А. Особенности религиозной агитации протестантских общин в СССР в период с 1944 по 1961 гг. Дни науки исторического факультета-2011: сборник IV Международной научной конференции. Киев: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, 2011.
6. Попов А.В. Традиции издательства ВСЕХБ в журнале «Братский Вестник». 140 лет российскому баптизму. Прошлое, настоящее, перспективы: материалы научно-богословской конференции Российского Союза ЕХБ. Москва, 2007. Available at: https://baptist.org.ru/read/article/98705
7. Астраханцев И. Тайны молитвенного дома. Тавдинская правда. 1981; 10 января: 4 – 5.
8. Коммюнике четвертой консультации КЕЦ по проверке выполнения Хельсинкских соглашений. Братский вестник. 1980; № 4: 3 – 15.
9. Словарь русского языка: в 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
10. Силенко О.Г., Суспицына Н.Г. Метафора в религиозном дискурсе. Лингвокультурология: ежегодный сборник научных трудов. Екатеринбург, 2013; Выпуск 7: 135 – 147.
11. Обсуждение докладов и выступления иностранных гостей. Братский Вестник. 1980; № 1-2: 9 – 17.
12. Изберите жизнь. Братский Вестник. 1982; № 3: 17 – 25.
13. О ком радеют «старшие братья». Вечерняя Пермь. 1979; 15 августа: 4.

References

1. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: GNOZIS, 2004.
3. Chumakova K.V. *Religioznyj diskurs v massmedia*. Available at: http://discourseanalysis.org/ada6/ st47.shtml
4. Kozhemyakin E.A. Religioznyj diskurs: metodologiya issledovaniya. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2010; Vypusk 15, № 2 (97): 32 – 47.
5. Moskvina Yu.A. Osobennosti religioznoj agitacii protestantskih obschin v SSSR v period s 1944 po 1961 gg. *Dni nauki istoricheskogo fakul'teta-2011*: sbornik IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kiev: Kievskij nacional'nyj universitet imeni Tarasa Shevchenko, 2011.
6. Popov A.V. Tradicii izdatel'stva VSEHB v zhurnale «Bratskij Vestnik». *140 let rossijskomu baptizmu. Proshloe, nastoyaschee, perspektivy*: materialy nauchno-bogoslovskoj konferencii Rossijskogo Soyuza EHB. Moskva, 2007. Available at: https://baptist.org.ru/read/article/98705
7. Astrahancev I. Tajny molitvennogo doma. *Tavdinskaya pravda*. 1981; 10 yanvarya: 4 – 5.
8. Kommyunike chetvertoj konsul'tacii KEC po proverke vypolneniya Hel'sinkskih soglashenij. *Bratskij vestnik*. 1980; № 4: 3 – 15.
9. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
10. Silenko O.G., Suspicyna N.G. Metafora v religioznom diskurse. *Lingvokul'turologiya*: ezhegodnyj sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 2013; Vypusk 7: 135 – 147.
11. Obsuzhdenie dokladov i vystupleniya inostrannyh gostej. *Bratskij Vestnik*. 1980; № 1-2: 9 – 17.
12. Izberite zhizn'. *Bratskij Vestnik*. 1982; № 3: 17 – 25.
13. *O kom radeyut «starshie brat'ya»*. *Vechernyaya Perm'*. 1979; 15 avgusta: 4.

Статья поступила в редакцию 17.03.21

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-577-579

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*
Sulejmanova A.A., *MA students, Department of Russian Language, Philological Faculty of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

EXPRESSIVENESS OF SYNTAX OF THE POETRY OF KONSTANTIN FOFANOV. The article discusses stylistic functions of syntactic constructions in the language of poetry by Konstantin Fofanov. The article indicates that to express emotions the poet uses a variety of syntactic techniques that make the work expressive. The use of incomplete sentences, different types of one-part, rows of homogeneous members, elliptical constructions, silence, comparisons, appeals, applications, inversion contributes to the expression of the author's intention, filling Fofanov's works with special emotionality and imagery. Changing the obligatory nature of adverbial and qualitative valencies creates different stylistic effects. The special expressiveness of the syntax designs makes them a bright stylistic technique in the poet's language. The authors conclude that the Silver Age poetry by Konstantin Fofanov is distinguished by the bright expressiveness of syntax means, the expressiveness of which is higher, has brighter imagery and appraisal.

Key words: **syntactic constructions, incomplete sentence, elliptic sentence, valence, stylistic functions, expressive functions, subjective modality.**

М.К. Джамалова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*
А.А. Сулейманова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

ЭКСПРЕССИВНАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ СИНТАКСИСА ПОЭЗИИ КОНСТАНТИНА ФОФАНОВА

В данной статье рассмотрены стилистические функции синтаксических конструкций в языке поэзии Константина Фофанова. В статье указывается, что для выражения эмоций поэт употребляет разнообразные синтаксические приемы, которые делают произведения экспрессивными. Использование неполных предложений, разных типов односоставных, рядов однородных членов, эллиптических конструкций, приема умолчания, сравнений, обращений, приложения, инверсии способствует выражению авторской интенции, наполнению произведений Фофанова особой эмоциональностью и образностью. Изменение обязательности обстоятельственных и квалитативных валентностей создает различные стилистические эффекты. Особая выразительность синтаксических конструкций делает их ярким стилистическим приемом в языке поэта. Авторы делают вывод о том, что поэзия романтика Серебряного века Константина Фофанова отличается яркой выразительностью синтаксических средств, экспрессивность которых тем выше, чем ярче их образность и оценочность.

Ключевые слова: **синтаксические конструкции, неполное предложение, эллиптическое предложение, валентность, стилистические функции, экспрессивная функции, субъективная модальность.**

Выразительные возможности синтаксических конструкций являются объектом внимания в современной стилистике, лингвокультурологии и других областях современного языкознания [1; 2]. Синтаксические структуры формируют семантическую монолитность художественного произведения в целом, способствуя возникновению различных сложных ассоциаций, задаваемых авторской интенцией. Экспрессивность поэтического синтаксиса стала объектом повышенного внимания в современной лингвистике [3; 4]. При выявлении способов формирования ассоциативного строя поэтического произведения особое внимание уделяется сопоставлению синтаксических конструкций прозаического и поэтического характера [5; 6]. Обращаясь к поэзии Серебряного века, нельзя обойти вниманием лирику Константина Фофанова, который продолжил традицию поэтов Золотого века. Оценочность синтаксических конструкций произведений автора создается при помощи всех языковых средств, но особую интенсивность придает синтаксическая организация, которая может проявлять тончайшие стилистические оттенки, неразличимые при прямом порядке слов. В поэтических произведениях Фофанова отражается не только изменение будущей культурной жизни страны, но и изменения в семантическом наполнении слов, проявляемые при помощи синтаксиса. Лирические произведения Фофанова представляют языковую картину мира русских накануне вхождения в мировую культуру такого яркого явления, как Серебряный век.

Грамматически упорядоченно переосмысливая действительность, синтаксические структуры в лирике Фофанова служат созданию ярких экспрессивных образов. В зависимости от авторской интенции синтаксические конструкции способствуют актуализации действия, субъекта, объекта, квалитативных характеристик [6]. Обилие сравнений, обращений, однородных членов предложения (или намеренное отсутствие их) в произведениях Константина Фофанова наряду

с многочисленными односоставными конструкциями создает экспрессивный синтаксический план, когда выразительность синтаксических конструкций становится особенно яркой.

Так, в стихотворении «*Блуждая в мире лжи и прозы…*» многочисленные объектные валентности *ложь, проза, тайны, грёзы, слова*, осложнённые факультативным определительным компонентом, имеют однозначную оценочность, благодаря которой синтаксическая конструкция выражает целую палитру коннотативных оттенков. При этом стоит отметить, что особую красочность, яркую выразительность приведённой обязательной объектной валентности однородного характера придают квалитативные факультативные валентности, эксплицированные качественными прилагательными:

Блуждая в мире лжи и прозы,
Люблю я тайны божества:
И гармонические грезы,
И музыкальные слова. («Блуждая в мире лжи и прозы…». Здесь и далее стихотворения Константина Фофанова цитируются по материалам сайта https://rupoem.ru/fofanov (дата обращения – 5 марта 2021 года)].

Антитетичные построения (будни – фантазии, причуды; ложь, проза – гармония, грезы, музыка) четко проявляют внутреннее состоение героя, для которого эти два мира абсолютно противоположны. Антитетичность их тем более усиливается: мы наблюдаем структурную отнесенность приведенных понятий в разные строки: мир прозы – в первых двух строках каждого четверостишия, мир лазоревых гротов, мир поэзии – в третьей и четвертой.

Люблю, устав от дум заботы,
От пыток будничных минут,
Уйти в лазоревые гроты
Моих фантазий и причуд [7].

Такое структурно упорядоченное построение антитезы предполагает и параллелизм синтаксических конструкций, включающих анализируемый стилистический прием контраста:

Там все, как в юности, беспечно,
Там все готово для меня –
Заря, не гаснущая вечно,
И зной тропического дня [7].

В данной строфе Константин Фофанов создает имплицитную антитезу, в которой противопоставлены наречия локативного характера: *там* неизбежно предполагает в сознании читателя *здесь*. Обстоятельственные валентности, соотносясь с предыдущим контекстом, придают третьей строфе особую образность, усиливаемую прежде всего наречием. Адвербиальная антитеза передает авторскую интенцию: это положительно окрашенное *там*, противопоставленное будничному отрицательно или нейтрально окрашенному *здесь*, сопоставляется с райским гаремом, властитель которого счастлив видеть эту зарю, гроты, ощущать зной:

Так, после битв, исполнен дремы,
С улыбкой счастья на устах,
В благоуханные гаремы
Идет усталый падишах [7].

В синтаксическом отношении экспрессивен, безусловно, порядок слов, актуализирующий либо предикат, либо обстоятельственные валентности. Кроме этого, авторскую интенцию проявляют и повторяющиеся квалитативные валентности при объектных валентностях, выражаемые качественными прилагательными-эпитетами: *усталый, благоуханный, гаснущий, тропический, лазоревый*.

Характеризуя предикат, в данном произведении стоит особо выделить односоставные конструкции. Форма глагола предсказывает участников речевой ситуации, по этой причине избыточность экспликации субъекта совершенно очевидна. Личные формы глагола, повторяясь, являются средством особой выразительности: *люблю* – заявляет автор, тем самым придавая положительную оценочность всем языковым средствам.

В следующем стихотворении Константина Фофанова «*Дай оглянусь назад! Жизнь прожита почти…*» средством особой выразительности является другая синтаксическая фигура: это восклицательные и вопросительные предложения, которые к тому же являются неполными. Недостаточность предикативного ядра формирует переключение речевого регистра: от разговорной речи – к рассуждениям литературного характера, от рубленой фразы с недостаточной информацией – к полным предложениям.

Дай оглянусь назад! Жизнь прожита почти.
Что сделал? Что свершил? Стою на полпути,
И сердцу боязно, и тяжело рассудку
За то, что жизнь свою, как ветреную шутку,
Я презирал и жил без пользы, без труда! [7].

Фофанов употребляет инверсионное построение предложений, когда рема вынесена в начало строки, поэтому в первой строфе возникает логический акцент:

дай, что, стою, сердце, презирал.
Где грезы светлые, где нежные года?
Они погребены под пеплом покаянья,
Угаснувших страстей и позднего страданья.
И где младенчество? Где робкий взор и ум,
Молящийся любви и свету райских дум?
Умчалися… Ушли неясные волненья! [7].

Средством выразительности в приведённом стихотворении Фофанова являются также вопросно-ответные блоки, когда автор в стремлении проявить внутренние переживания задается вопросами и получает на них ответы также в особой синтаксической форме. Поэт использует эллиптические, контекстуально обусловленные предложения: *Умчалися…* В предложениях, имеющих параллельное синтаксическое строение, Фофанов использует тот прием, который, на первый взгляд, представляет собой противопоставление. Однако при семантическом анализе структуры данных предложений мы понимаем, что перед нами более глубокие семантические отношения, нежели контраст: в первом случае возникают отношения включения, а во втором – отношения сопоставления, имеющие яркие коннотативные оттенки:

Мои наивные, но чистые стремленья,
Мои прекрасные, но детские мечты [7].

Лирике Константина Фофанова характерно использование такого выразительного синтаксического приема, как сравнительный оборот, формируемый в языке его поэзии при помощи союзов *как, будто, словно*, а также при помощи аппозитивных отношений, эксплицируемых семантически неосложненными приложениями, чаще всего представленными субстантивно-субстантивными словосочетаниями:

Осыпались давно, как пышные цветы
В дни ранней осени… Но, шумные, как волны,
Они не улеглись… [7].

Синтаксис слова в данном случае напрямую связан в целом с синтаксисом всего предложения, не соотносимого у Фофанова со стихотворной строкой, что свидетельствует об известной трансформации присловной связи, потому что связь между главным и зависимым словом относится к области синтаксических возможностей более мелкой синтаксической единицы – словосочетания. Субъект, выступающий как семантический распространитель, выносится в минимальном построении в абсолютное начало предложения, то есть стоит в рематической позиции. В дальнейшем поэтическом повествовании этот семантический распространитель, оставаясь в препозиции по отношению к предикату, создает логический акцент. Именно так и происходит в данном стихотворении со словами *ты, мои, их, сердце*.

Характеризуя внутренний мир лирического героя, его стремления и желания, Константин Фофанов создает описательный план при помощи отрицательных конструкций с вынесением повторяемого притяжательного местоимения в рему. Неидентичные параллельные конструкции имеют расширенный последний синтаксический компонент, акцентуация ремы в котором придает обстоятельственной локативной валентности статус обязательной. При этом особую выразительность последней конструкции придает постпозитивное расположение субъектной валентности. Вынесение локативной валентности в препозицию создает параллельный семантический план с перекликающимися рематическими субстантивами, приобретающими метафорическое звучание: блеск – накипь – сердце. Однако при внимательном перечтении возникает тот глубинный смысл, который Фофанов вкладывал в данные строки: блеск – накипи – зори – бури. Единственная локативная валентность и является местом средоточия всех перечисленных метафорически обозначенных состояний души. Не предикат, который стоит в постпозиции и по этой причине теряет функцию актуализирующего центра, а именно локатив. Обращает внимание постоянное постпозитивное употребление определительных компонентов в лирике Константина Фофанова: *зори майские, ангел мой, молитва мирная, веры искренней, над ложем сумрачным* и т.п. Поэт таким образом достигает необходимого стилистического эффекта замедленного чтения и перечтения. Так актуализируется та глубинная семантика, которая и является авторской интенцией. Обязательная субъектная валентность усилена лексическим повтором определительного местоименного компонента со значением принадлежности:

Их блеск – не из огня,
Их накипь без тепла, их в сердце у меня
Не зори майские, а бури нашумели!.. [7].

Идентичный лексический повтор приобретает выразительность благодаря особой позиции в стихе: это дважды – середина строки и один раз – начало. Середина строки после паузы конца становится ярким интонационным стилистическим средством образности.

Также экспрессивность поэтическому языку придает употребление неполных предложений, чья выразительность очень высока. В данном произведении Константина Фофанова читаем:

До утра б сидеть, да всему предел!... (в стихотворении «Потуши свечу, занавесь окно…»*);* [7]

О том, что тернием повита
Святая правда наших дней;
О том, что светлое разбито
Напором бешеных страстей (в стихотворении «Мы при свечах болтали долго…») [7].

Чело твое темно, в очах твоих – сомненье… (в стихотворении «Дай оглянусь назад!») [7].

В последнем приведённом сложном предложении на уровне минимального построения семантический субъект *твое*, не совпадающий с подлежащим, является семантическим распространителем, связанным с предикатом обязательной

подчинительной связью. В данном произведении притяжательные местоимения *твое, твоих* приобретают совершенно иное значение: речь идёт об обязательной субъектной валентности. Здесь главным является носитель признака: человек (или ангел, хранитель колыбели), к которому обращается лирический герой. Происходит перемещение субъектного значения одного члена предложения на другой: с собственно грамматического субъекта на грамматический объект, остающийся при этом все тем же логическим субъектом. Это указывает на существенную сложность такого механизма распространения. Описанное перемещение субъектного значения не сводится к простому приращению семантики поэтической строки. В большинстве случаев в подобных примерах в лирике Фофанова возникают явные изменения семантической структуры синтаксической конструкции. Вопрос о выражении семантического субъекта при синтаксическом построении инверсионного поэтического предложения возникает как один из самых существенных вопросов при характеристике бессубъектных предложений, в которых невозможно с большой точностью выделить определяемое и определяющее. Ярким стилистическим средством выражения экспрессии в данном произведении является такой стилистический прием, как умолчание, проявляемый в основном при помощи многоточия. При этом следует обратить особое внимание, что многоточие в лирике К. Фофанова употребляется не только как отдельный стилистический прием, но и в сочетании с другими знаками препинания: после восклицательных и вопросительных знаков. Тем самым автор проявляет модальные характеристики синтаксической конструкции: субъективная модальность эксплицируется не только семантически, но и графически:

Над ложем сумрачным склоняяся порой,
Ты плачешь… ты грустишь не райскою тоской!.. [7].

Глагол *грустишь* и номинатив *тоска*, употребляемый в форме творительного падежа, открывают новую обязательную валентность косвенного объекта, который, метафорически переосмысливая предикат, приобретает характеристики инструмента, орудия. В приведенном примере Фофанов использует субстантивно-адъективное словосочетание, построенное на основе контрастного семантического соединения. Оксюморон, являющийся завершающей точкой данного произведения, также смещает семантический субъект: если до сих пор на протяжении всего произведения субъектом действия был ангел, то теперь перед нами нечто или некто, испытывающий эмоции иного характера. Такому семантическому наполнению во многом способствует отрицание при адъективе. Экспрессивность языковых средств в данном стихотворении неуклонно возрастает: мажорные тона в начале произведения сменяются к последней строке минорными. Оценочность также меняет регистр: от положительной оценочности при повествовании о днях «веры искренней» до отрицательной в последней строке.

Творчеству Фофанова характерно использование такого яркого стилистического приема, как парадокс, когда из семантически стройной организации посылок возникает совершенно неожиданный вывод. Здесь семантика приходит в противоречие с логикой. Парадоксальные выводы в лирике Фофанова навеяны, по нашему мнению, тем, как сложно складывалась жизнь поэта – романтика. Будучи вынужденным тяжело работать, обеспечивая 11 детей, Константин Фофанов не раз в своей поэзии обращался к минорным тонам.

Наряду с обращениями как излюбленным приемом лирики Фофанова, который не раз апеллировал к одушевленным и неодушевлённым номинативам, можно отметить такой синтаксический прием, как бессоюзное соединение частей сложного предложения. Бессоюзие в лирике поэта служит особой стилистической задаче: проявлению динамизма описываемых событий. Кроме того, бессоюзие проявляет и кинематографический прием фрагментарности изображенных пропозиций [6]. Нет долгого и растянутого союзного начала. Тема не вводится при помощи вступления: есть экспрессивное, сжатое повествование, которое сразу расставляет предикатные акценты: *остывает, увлажнена, пахнет, пронеслась, поднялся, дрожит, спит, бредит, сказалася, засмеялась, разрыдалася, умолкла*. В этих примерах из произведения «После грозы» перед нами проносится целая история, которая требует совсем немного уточнений, так экспрессивен глагол в творчестве поэта.

Остывает запад розовый,
Ночь увлажнена дождем.
Пахнет почкою березовой,
Мокрым щебнем и песком [7].

Фофанов, как и в предыдущем произведении, прибегает к использованию климакса, который создается, в том числе, и при помощи интонационного наращивания бессоюзных предикативных частей. Только один раз возникает легкое замедление градации, когда вводится союз и (при 11 предикативных частях).

Пронеслась гроза над рощею,
Поднялся туман с равнин.
И дрожит листвою тощею
Мрак испуганных вершин [7].

Структурная нераспространенность строк способствует созданию стилистического эффекта динамизма [6]. Фофанов использует однородные члены предложения лишь трижды (в 4 – 5, 9 и 15 – 16 стихах), что наряду с бессоюзием создает сжатое повествование, насыщенное действием:

Спит и бредит полночь вешняя,
Робким холодом дыша…
Засмеялась, разрыдалася
И умолкла до утра!...[7].

Таким образом, поэзия романтика Серебряного века Константина Фофанова отличается яркой выразительностью синтаксических средств, экспрессивность которых тем выше, чем ярче их образность и оценочность. Интенсивный синтаксис поэта совершенно неоднороден, однако можно обозначить некоторые основные приметы его структурной организации. К их числу можно отнести актуализацию позиции темы, обращения, отсутствие распространенных однородных членов предложения, а также варьирование обязательности-факультативности валентностей объекта, обстоятельственных валентностей, квалитативных, что придает пропозиционную множественность монопредикативным структурам. Анализируя поэтический материал, который является объектом внимания как отечественных, так и зарубежных лингвистов с точки зрения разных языковых уровней [8; 9; 10], стоит отметить, что язык лирики проявляет те глубинные семантические сдвиги, которые назревают в языковом сознании.

Библиографический список

1. Распопов И.П. *Очерки по теории синтаксиса*. Воронеж, 1973.
2. Солганик Г.Я. *Синтаксическая стилистика*. Москва, 2019.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
4. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2001.
5. Вежбицкая А. *Язык, культура, познание*. Москва, 1996.
6. Джамалова М.К., Чупалаева С.Ш. Стилистические интенсивы синтаксиса в языке отечественной рок-поэзии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 511 – 514.
7. *Стихи русских поэтов*. Available at: https://rupoem.ru/fofanov
8. Гин Я.И. *О поэтике грамматических категорий*. Петрозаводск, 2006.
9. Эко У. *Заметки на полях «Имени розы»*. Санкт-Петербург, 2002.
10. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва, 2019.

References

1. Raspopov I.P. *Ocherki po teorii sintaksisa*. Voronezh, 1973.
2. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika*. Moskva, 2019.
3. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
4. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2001.
5. Vezhbickaya A. *Yazyk, kul'tura, poznanie*. Moskva, 1996.
6. Dzhamalova M.K., Chupalaeva S.Sh. Stilisticheskie intensivy sintaksisa v yazyke otechestvennoj rok-po`ezii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 511 – 514.
7. *Stihi russkih po`etov*. Available at: https://rupoem.ru/fofanov
8. Gin Ya.I. *O po`etike grammaticheskih kategorij*. Petrozavodsk, 2006.
9. `Eko U. *Zametki na polyah «Imeni rozy»*. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 15.03.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-579-582

***Rashidova G.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

THE MARKET OF NEWSPAPER PERIODICALS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article examines the state of the newspaper market in the Republic of Dagestan. The article substantiates the idea of the need to transform traditional print media to attract the audience and advertisers. Analyzing the print media market of the republic, the author focuses on the national press. Its characteristic features are highlighted and described. The article analyzes the difficulties faced by the editorial

offices of newspapers in national languages. The article presents information about the most popular non-governmental publications of the republic. The specialized press is considered. The author comes to the conclusion that the reduction in the number of newspapers and the fall in circulation is inevitable. Every effort must be made to minimize losses and preserve the multinational press.

Key words: **press, circulation, audience, transformation.**

***Г.Р. Рашидова**, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: rashidovag1978@mail.ru

РЫНОК ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В статье рассматривается состояние рынка газет Республики Дагестан. Обосновывается идея необходимости трансформации традиционных печатных СМИ для привлечения аудитории и рекламодателей. Анализируя рынок печатных СМИ республики, автор акцентирует свое внимание на национальной прессе. Выделяются и описываются ее характерные особенности. Анализируются сложности, с которыми сталкиваются редакции газет на национальных языках. В статье представлены сведения о наиболее популярных негосударственных изданиях республики. Рассмотрена специализированная пресса. Автор приходит к выводу, что сокращение числа газет и падение тиражей неизбежно. Необходимо предпринять все усилия для минимизации потерь и сохранения многонациональной прессы.

Ключевые слова: **пресса, тираж, аудитория, трансформация.**

Состояние рынка периодической печати в России характеризуется как неудовлетворительное. Согласно отраслевому докладу «Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы развития» за 2020 год, сохраняется рост неблагоприятных для российского рынка печатных СМИ трендов. К ним относятся: «развитие цифровой коммуникации, проблемы рынка дистрибуции печатных СМИ, ухудшение ситуации в экономике в связи с пандемией коронавируса, девальвация рубля» и др. [1, с. 5].

Общая негативная тенденция сказалась и на состоянии рынка региональной периодической печати, в частности Республики Дагестан. Согласно докладу «Дагестан в цифрах – 2020» количество периодических изданий в республике сокращается, уменьшаются тиражи. Так, общее число изданий в 2018 году составило 116. По сравнению с 2017 годом – на 4 меньше. Разовый тираж в 2018 году составил 368, 9 тыс. экз., в 2017 – 426,1 тыс. экз., в 2016 – 426,6 тыс. экз. Годовой тираж в 2018 году был равен 13,2 млн. экз., тогда как в 2017 году – 14,6 млн. экз. [2, с. 98].

Несмотря на негативную тенденцию развития печатных СМИ в стране и в некоторых субъектах Российской Федерации, Республика Дагестан все же остается лидером по числу периодических изданий на Северном Кавказе. При этом работ, посвященных исследованию рынка печатных СМИ республики, очень мало. Среди них статьи Г.А. Магомедова «Становление негосударственной прессы Республики Дагестан», М.З. Мамаевой «Типология религиозной прессы республики Дагестан», П.А. Ибрагимовой «Дагестанская журналистика на современном этапе: основные тенденции развития», диссертационное исследование А.А. Камалова «Национальная пресса Дагестана как важный фактор сохранения и развития культур и языков народов республики».

Рынок периодической печати республики Дагестан включает в себя государственные и негосударственные издания различной тематической направленности.

На сегодняшний день государственные издания представлены следующими республиканскими газетами: «Дагестанская правда» – ежедневная общественно-политическая газета на русском языке (тираж – 3 137 экз.); «Молодежь Дагестана» – общественно-политический еженедельник на русском языке (тираж – 2 500 экз.); Истина» – общественно-политический еженедельник на аварском языке (тираж – 8 033 экз.); «Замана» – общественно-политический еженедельник на даргинском языке (тираж – 3 930 экз.); «Елдаш» – общественно-политический еженедельник на кумыкском языке (тираж – 4 018 экз.); «Лезги газет» – общественно-политический еженедельник на лезгинском языке (тираж – 8 000 экз.); «Илчи» – общественно-политическое издание на лакском языке (тираж – 2 600 экз.); «Зори Табасарана» общественно-политический еженедельник на табасаранском языке (тираж – 2 700 экз.); «Дербент» – общественно-политическая газета на азербайджанском языке (тираж – 2 020 экз.); «Ватан» – общественно-политическое издание на татском языке (тираж – 1 200 экз.); «Вести Агула» – общественно-политическая газета на агульском языке (тираж – 1 295 экз.); «Рутульские новости» – общественно-политическая газета на рутульском языке (тираж – 1 700 экз.); «Нур» – общественно-политическая газета на цахурском языке (тираж – 1 200 экз.); «Нийсо-Дагестан» – общественно-политическое издание на чеченском языке (тираж – 3 100 экз.); «Голос степи» – общественно-политическая газета на ногайском языке (тираж – 2 000 экз.).

«Дагестанская правда» – единственное ежедневное республиканское издание. Оно начало издаваться в 1918 году под названием «Дагестанский труженик». Современное название закрепилось за газетой с 1932 года. Первым редактором газеты был Алибек Алибекович Тахо-Годи. Ныне газетой руководит Бурлият Мовсаровна Токболатова. Газета выходит форматом А 2 ежедневно и форматом А3 – по четвергам. Такая периодичность дает возможность оперативно передавать информацию о происходящих событиях, откликаться на самые острые вопросы.

Газеты на национальных языках всегда испытывали сложности: проблемы были связаны с нехваткой финансов для регулярного издания периодики и укрепления технической и полиграфической базы. И сегодня ситуация с национальными газетами крайне сложная. Интерес населения республики к чтению национальных газет падает. В связи с этим особенно остро стоит вопрос сохранения прессы на национальных языках, так как она играет важную роль во внутриполитической жизни республики, влияет на возрождение и развитие духовной культуры.

Процесс цифровизации массовых коммуникаций бурно развивается. Стремительно меняющееся информационное пространство требует от традиционных изданий создания такой концепции развития, которая совмещала бы в себе различные ее версии: печатную, электронную. Об этом говорил и министр печати и информации Дагестана Умаросман Гаджиев на «круглом столе» в здании Дагестанского государственного университета, посвященном сохранению национальных языков республики.

Муниципальный сектор периодической печати представлен городскими газетами «Махачкалинские известия» (г. Махачкала), «Буйнакские известия» (г. Буйнакск), «Кизлярская правда» (г. Кизляр), «Кизилюртовские вести» (г. Кизилюрт), «Дружба» (г. Хасавюрт), «Дербентские известия» и «Дербентские новости» (г. Дербент), «Трудовой Каспийск» (г. Каспийск), «Наш Избербаш» (г. Избербаш), «Дагестанские Огни» (г. Дагестанские Огни) и 43 районными газетами.

Первый номер газеты «Махачкалинские известия» вышел 6 июля 1991 года. До этого времени у столицы республики не было собственного издания. Сложная обстановка в стране, смена власти спровоцировала появления огромного количества газет, листовок. Городу нужен был свой печатный орган, который информировал бы горожан о происходящих событиях, освещал бы существующие проблемы.

Сегодня газета «Махачкалинские известия» снабжает аудиторию местной информацией, выполняет функцию трибуны местной общности, формирует общественное мнение в местных масштабах, отражает на своих страницах деятельность местных властей, выполняет развлекательную функцию, реализуемую на местной тематике, является публикатором важных документов местного самоуправления. При этом читателей у газеты не так много. Это связано и с общими негативными тенденциями состояния и развития печати, о которых мы говорили в начале статьи. Другой причиной является простота и незатейливость контента, отсутствие аналитических материалов. Вынужденная скромность связана с «огосударствлением данного типа СМИ» [3, с. 28].

В республике функционируют и негосударственные общественно-политические издания. Гамид Магомедов, доцент кафедры печатных СМИ Дагестанского государственного университета, в статье «Становление негосударственной прессы Республики Дагестан» связывает ее появление с особенностью общественно-политической ситуации в стране в 90- годы: развалом страны, демократизацией общества, наделением субъектом России суверенитетом [4].

Наиболее популярными негосударственными изданиями сегодня являются «Новое дело», «Черновик», «Свободная республика».

Газета «Новое дело» стала выходить в свет с августа 1991 года. Первоначально целевой аудиторией издания было бизнес-сообщество. Газета публиковала тексты документов, связанных с предпринимательской деятельностью. Такая информация была очень востребована среди предпринимателей, ведь Интернета практически не было. В дальнейшем издание было вынуждено переориентироваться на широкую аудиторию. В газете стали появляться рубрики новостные, политические, экономические, ориентированные, например, на молодежь, на религиозного читателя и т.д. Несмотря на популярность издания, негативные тенденции коснулись и газеты «Новое дело». Тираж издания сократился и составляет 3 000 экз.

Газета «Свободная республика» начала выходить в феврале 2006 года и получила известность благодаря критическим публикациям в отношении местных властей. Несмотря на падение тиража, она все же сохраняет устойчивую читательскую аудиторию.

Первый выпуск газеты «Черновик» вышел 4 сентября 2003 года. В газете публикуются заметки, отчеты, интервью, статьи, комментарии, посвященные общественно-политическим событиям, происходящим в республике и за ее пределами. Правозащитная тематика является ключевой для газеты. Тираж газеты составляет 8 137 экз.

Информационную картину разбавляют региональные выпуски многотиражных центральных изданий, таких как «Аргументы и факты» («АиФ в Дагестане»), «Московский комсомолец» («МК в Дагестане»), «Российская газета» («Российская газета. Неделя в Махачкале»).

В республике функционируют и специализированные издания. Важную роль в развитии этой тенденции сыграл аудиторный фактор. Стали учитываться информационные потребности личности, различных аудиторных групп: производственно-профессиональной, женской и мужской аудитории, различных конфессий и других групповых образований. Так, религиозная печать представлена преимущественно исламскими изданиями. Официальным органом ДУМД является газета «Ас-салам», входящая в состав Медиа-Холдинга при Духовном управлении Муфтията Дагестана. «С 1999 г. газета выходит на шести языках – русском, аварском, даргинском, кумыкском, лезгинском и лакском, а с 2004 г. – и на табасаранском языке» [5, с. 2]. Главной темой газеты «Ас-салам» на протяжении длительного времени являлось развенчание идеологии ваххабизма [6]. Особенностью газеты является то, что она использует религиозную проповедь в публицистике.

Кроме «Ас-салама» религиозная пресса в республике представлена газетами «Исламский вестник» и «Нурул Ислам». Многие исламские издания не только пропагандируют ценности ислама, но и уделяют особое внимание общественно-политическим вопросам.

Несмотря на то, что деловая пресса является одним из успешно развивающихся секторов в мире и в стране, деловая журналистика в республике представлена несколькими журналами и одной газетой – «Бизнес Дагестана».

К рекламно-справочным изданиям относятся газеты «Квадратный метр в Дагестане», «Работа плюс услуги в Дагестане», «Все для вас», «Недвижимость Дагестана». Издания содержат в себе большое количество рекламных модулей об услугах, товарах, идеях и обращены к группе потенциальных покупателей. При этом с нового календарного года ни одно из перечисленных рекламно-справочных изданий на прилавки киосков города не поступало.

Единственной республиканской газетой для детей и подростков на русском языке является «Орленок-Дагестан». Газета выходит каждую неделю. Читателями и авторами материалов являются юные корреспонденты – ученики 5 – 11 классов.

Другим специализированным изданием является газета «Учитель Дагестана». Газета уделяет внимание развитию образовательной системы республики, совершенствованию учебно-методической работы, пропаганде инновационных процессов в сфере образования, воспитанию подрастающего поколения в духе патриотизма и нравственности.

«Медицина Дагестана» – республиканская еженедельная газета – начала издаваться с 1998 года. Газета выходит со слоганом «О здоровье профессионально» и освещает деятельность учреждений здравоохранения, в частности Министерства здравоохранения Республики Дагестан, Дагестанского медицинского университета, медицинских училищ; рассказывает о достижениях республиканской медицины; публикует интервью с работниками в сфере здравоохранения.

Сегодня Республика Дагестан является одним из ведущих спортивных регионов страны. Об этом свидетельствуют многочисленные победы дагестанских спортсменов на чемпионатах Европы, мира, Олимпийских играх. Самым популярным видом единоборств в республике является борьба. При этом «Анжи-Спорт» – единственное специализированное спортивное издание в республике. Газета учреждена Мурадом Дадаевым в 1999 году. Выходит на 4 полосах форматом А3. Основная площадь газеты отведена под информационные, аналитические материалы, посвященные футболу. Остальные полосы занимает актуальное интервью из мира бокса и ММА, а также заметки, статьи, посвященные другим видам спорта.

Республиканская пресса содержит в своей структуре и такое звено системы СМИ, как партийная пресса. Теоретики журналистики Л.Л. Реснянская, А.А. Грабельников сходятся во мнении, что партийную прессу нельзя отнести к строго специализированной, так как она содержит в себе и черты универсального издания. Это выражается и в реализации множества функций партийной печати, и в многообразии публикуемых материалов. Республиканская партийная пресса представлена газетой «Советский Дагестан», которая является органом дагестанского республиканского комитета КПРФ.

Несмотря на сокращение числа периодических изданий и уменьшение их тиражей, стоит отметить, что уровень интереса дагестанской аудитории к республиканской прессе все же сохраняется. При этом редакции газеты не могут не обратить внимания на то, что большая часть аудитории для получения информации все чаще прибегает к различным электронным носителям. Согласно докладу «Дагестан в цифрах – 2020» показатели использования Интернета населением республики в возрасте от 15 лет и выше заметно увеличились. Так, население, «использовавшее сеть Интернет в течение последних трех месяцев 2019 года, составило 81,9%; в 2018 году – 75,9%; а 2017 году – 75,3% от общей численности населения. А количество никогда не использовавших сеть Интернет, соответственно, уменьшилось и составило в 2019 году 11,7% против 17,8% за 2017 год» [7, с. 253].

Редакции газет улучшают свой контент, совершенствуют стиль, формат и используют для этого различные платформы. Все русскоязычные газеты обзавелись собственными web-страницами и электронными почтовыми ящиками, а также имеют свои странички в популярных социальных сетях: Instagram, Telegram, Fasebook, ВКонтакте. Кроме того, меняется и способ продажи продукта. Помимо привычной покупки свежего номера газеты в киоске или подписки на издание, читатели могут приобрести его, не выходя из дома, на свою электронную почту.

Национальные СМИ Дагестана за последние годы также стали осваивать сеть Интернет. Но сайты таких изданий, как «Лезги газет», «Зори Табасарана», «Замана» публикуют информацию в сети на русском языке. Редакторы национальных изданий понимают, что процесс трансформации газет необходим для того, чтобы сделать свою газету привлекательной для аудитории и для рекламодателей. Но есть и другая сторона вопроса: многотысячные просмотры на порталах этих страниц формируются за счет заходов с Яндекс-топ по ссылке. Демонстрируемая успешность и востребованность изданий не всегда соответствует действительности, так как многие посетители не задерживаются на страницах этих изданий и редко читают новостную информацию. Недостаточно просто перейти на мультимедийный формат. Необходимо сделать свою газету читабельной за счет разнообразия материалов.

Существенным недостатком изданий на национальных языках является и отсутствие аналитических публикаций. Редакционные структуры не стремятся к тому, чтобы собрать такой авторский коллектив, который обеспечил бы обсуждение на страницах своего издания важных общественных проблем.

Самым востребованным медиаресурсом в Дагестане за 2020 год, по данным разработчика автоматической системы мониторинга и анализа СМИ «Медиалогия», является информационное агентство «Дагестан» с индексом цитирования 227,47, на втором месте газета «Черновик» с индексом цитирования 165,98, на третьем – «Аргументы и факты – Махачкала» с индексом цитирования 62,34. Пятую и шестую позиции занимают газеты «Новое дело» и «Дагестанская правда» с индексом цитирования 40,89 и 39,27 соответственно [8].

Таким образом, несмотря на сокращение газет и уменьшение тиражей, печатные средства массовой информацию не растеряли своей значимости. При этом трансформация традиционных печатных СМИ необходима, она является ответом на вызовы времени. Перестройка деятельности редакции газеты, освоение новых способов передачи информации и другие меры необходимы для обеспечения жизнедеятельности издания в условиях нового времени.

Библиографический список

1. *Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы развития*. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=IQUAev259X6aq%2
2. *Дагестан в цифрах-2020. Основные социально-экономические характеристики Республики Дагестан*. Available at: https://istmat.info/files/uploads/62858/dagestan_v_cifrah_2020.pdf
3. Мельник Г.С., Тепляшина А.С. *Современная местная газета. Типология, особенности функционирования, перспективы развития.* Санкт-Петербург, 2011.
4. Магомедов Г.А. *Особенности становления негосударственной прессы Дагестана.* Available at: https://revolution.allbest.ru/journalism/c00937973.html
5. Гусаева К.Г. Конфессиональные отношения в современном Дагестане. *ЖССА*. 2006; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfessionalnye-otnosheniya-v-sovremennom-dagestane
6. Арефьева Л.В. Проблема разжигания национальной и религиозной нетерпимости в современных СМИ. *Российский следователь*. 2012; № 19: 27 – 29.
7. *Дагестан в цифрах-2020. Основные социально-экономические характеристики Республики Дагестан*. Available at: https://istmat.info/files/uploads/62858/dagestan_v_cifrah_2020.pdf
8. *Медиалогия*. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/7927/

References

1. *Rossijskaya periodicheskaya pechat'. Sostoyanie, tendencii i perspektivy razvitiya*. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=IQUAev259X6aq%252
2. *Dagestan v cifrah-2020. Osnovnye social'no-`ekonomicheskie harakteristiki Respubliki Dagestan*. Available at: https://istmat.info/files/uploads/62858/dagestan_v_cifrah_2020.pdf
3. Mel'nik G.S., Teplyashina A.S. *Sovremennaya mestnaya gazeta. Tipologiya, osobennosti funkcionirovaniya, perspektivy razvitiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
4. Magomedov G.A. *Osobennosti stanovleniya negosudarstvennoj pressy Dagestana.* Available at:<https://revolution.allbest.ru/journalism/c00937973.html

5. Gusaeva K.G. Konfessional'nye otnosheniya v sovremennom Dagestane. *ZhSSA.* 2006; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfessionalnye-otnosheniya-v-sovremennom-dagestane
6. Aref'eva L.V. Problema razzhiganiya nacional'noj i religioznoj neterpimosti v sovremennyh SMI. *Rossijskij sledovatel'*. 2012; № 19: 27 – 29.
7. *Dagestan v cifrah-2020. Osnovnye social'no-`ekonomicheskie harakteristiki Respubliki Dagestan*. Available at: https://istmat.info/files/uploads/62858/dagestan_v_cifrah_2020.pdf
8. *Medialogiya*. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/7927/

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 7.097 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-582-584

Khadisova E.B., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: hadisova.elvira@yandex.ru*
Alipulatov I.S.*., Head of Department of Television and Radio Broadcasting and Director of the Institute of Visual Arts and Journalism, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alipulatov@mail.ru*

LANGUAGE, STYLE AND GENRES OF ANALYTICAL PROGRAMS WITH REFERENCE TO DAGESTAN TV CHANNELS. The article highlights the language and style of presentation of information in art programs on local television; what role a journalist plays when choosing a particular style of speech when talking to officials, with the audience in the studio and when addressing viewers; what styles of speech a journalist uses for his program and how appropriate his style of speech is. This topic is one of the most relevant today, due to the possibility of influencing the mass audience through television programs. On the basis of theoretical material taken from the TV programs of the regional channels of RGBC Dagestan and the State Television and Radio Broadcasting Company Dagestan, the materials of local journalists of Dagestan television are analyzed. In addition, the analysis of practical material comes from theoretical information: how much theory and practice intersect or diverge in the process of work.

Key words: **media language, media style, Dagestan television, art programs.**

Э.Б. Хадисова, *магистрант, ФГБОУВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: hadisova.elvira@yandex.ru*
И.С. Алипулатов, *зав. каф. телевидения и радиовещания и директор института визуального искусства и журналистики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: alipulatov@mail.ru*

ЯЗЫК, СТИЛЬ И ЖАНРЫ АНАЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ НА ПРИМЕРЕ ДАГЕСТАНСКИХ ТЕЛЕКАНАЛОВ

В данной статье освещается язык и стиль подачи информации в аналитических программах местного телевидения; рассматривается, какую роль занимает журналист при выборе того или иного стиля речи при беседе с должностными лицами, со зрителями в студии и при обращении к телезрителям; какие стили речи он использует для своей программы, и насколько его речь является уместной. Данная тема представляется одной из наиболее актуальных на сегодняшний день в силу возможности воздействия на массовую аудиторию через телевизионные программы. На основе теоретического материала, взятого из телепередач региональных каналов РГВК «Дагестан» и ГТРК «Дагестан», проводится анализ материалов местных журналистов дагестанского телевидения. Кроме того, анализ практического материала исходит из теоретических сведений: насколько теория и практика пересекаются или расходятся в процессе работы.

Ключевые слова: **язык СМИ, стиль СМИ, дагестанское телевидение, художественные программы.**

Актуальность данной работы обусловлена тем, что вопрос языка и стиля современного телевидения на дагестанском ТВ имеет огромное значение, потому что, как мы уже сказали выше, телевидение имеет возможность влиять на большую часть населения. А то, каким образом происходит влияние на массу, имеет немалое значение для качественного продукта и правильного воздействия.

Выбор темы определяется нашим стремлением глубоко и всесторонне рассмотреть язык и стиль художественных программ на местном телевидении.

Научная новизна работы заключается в том, что мы на основе теоретических изданий в области языка и стиля, используемого на телевидениия. попытались дать всесторонний и системный анализ проблемы, подкрепляя теоретические выкладки примерами из практики.

Степень изученности данной темы достаточно велика. За столетие существования телевидения развивалась не только техника, но и язык через каждую новую возможность применения современной техники. На тему языка телевизионных программ имеется достаточное количество теоретического материала, но про стиль художественных программ написано гораздо меньше. Этой проблемой занимались такие ученые, как Быков Р.Е. («Телевидение»), Серпикова М.Б. («Язык и стиль СМИ»), Джакония В.Е. («Телевидение»), Алипулатов И.С. («Фразеологизмы в телевизионной речи»), К.И. Шарафадина, Н.С. Зеликина, Л.А. Евдокимова, И.А. Сухотина, Е.И. Колесникова («Язык и стиль СМИ») и др.

Средства массовой информации менялись постоянно, начиная от своего становления и по сегодняшний день. Сегодня невозможно представить мир без СМИ, так как они являются неотъемлемой частью современного общества. Функции у СМИ разнообразны, например, одной из важнейших является то, что СМИ способны создавать стереотипы и влиять на массовый поток сознания, зарождать идеалы у зрителей. Среди всех СМИ телевидение по праву считается наиболее эффективным по той причине, что оно вбирает в себя качества радио и печатных СМИ. Отличается телевидение от других видов СМИ тем, что в периодических печатных изданиях текст по праву считается основным оружием печатных СМИ, радио использует звук для создания картины, а телевидение вбирает в себя качества других средств массовой информации, дополняя их картинкой. Этот вид СМИ с самого начала своего зарождения охватывает большее количество людей относительных других видов распространения информации.

Бесчисленные беседы и интервью, публикуемые газетами и журналами, рождают иллюзию, что диалогическое общение воспроизводится в напечатанных текстах почти без потерь. Телевизионный диалог при таком понимании – не более чем льготная зрительная надбавка: возможность увидеть, как выглядят собеседники, как одеты, как держатся перед камерой.

В многолетней дискуссии об экранном приоритете слова или изображения неоднократно провозглашалось, что именно слово, и только оно одно, открывает перед искусством телевидения захватывающие перспективы. «Именно слово пробуждает зрителя от пассивного разглядывания картинки, – утверждал один из критиков в журнале «Советское радио и телевидение» в 1964 году, – ибо только за словом сохраняется преимущество прямого, непосредственного выражения мысли».

Защитники «картинки» не уступали своим оппонентам ни в решительности оценок, ни в категоричности интонации. «На телевидении изображение *во всех случаях,* – подчеркивал В. Саппак, – превалирует над звуковым сопровождением, впечатления зрительные над впечатлениями слуховыми… Для меня очевидно, что, сидя перед телевизором, мы целиком находимся во власти экрана, а наше ухо воспринимает для себя лишь то и лишь *так,* как ему *подсказывает глаз».*

Однако телевидение, родившееся, в отличие от кинематографа, не немым, а звучащим, заявило о себе, прежде всего, именно как искусство изустной речи, возражала противная сторона. «Не потому ли телевидение долго называли «радиовидением», а его аудиторию – сперва «радиозрители», потом «телеслушатели», и только сравнительно недавно стали называть «телезрители»?» – высказывала догадку М. Андроникова [1, с. 23].

Телевидение появилось всего век назад, однако уже успело стать самым популярным среди других видов СМИ. Развивалось оно быстро и привлекало к себе интерес все большего количества людей. В первую очередь это достижение науки, но без труда многих творческих людей оно бы не стало популярным, и вовсе не было бы таким необходимым. Был создан язык, используемый на телевидении, а также разработана методика его употребления [2].

В середине 20 века, когда стала развиваться техника, свое совершенствование стало приобретать с быстро растущей силой и телевидение. Из-за этого печатное слово стало иметь сильнейшего конкурента в форме устной речи на телевидении.

Язык и стиль телевидения настоящего времени включает в себя самые разнообразные языковые стили: научный стиль; публицистический стиль; художественный стиль; официально-деловой стиль, а также разговорный.

Хотя на данном этапе можно наблюдать формирование особого типа телевидения – некий синтез разговорного и кодифицированного литературного языка, который еще не имеет точного лингвистического определения.

Возьмем, к примеру, передачу «Акценты», ведущим которой является Ильман Алипулатов, на канале ГТРК «Дагестан». В гостях программы находился Магомед Абакаров – руководитель Центра повышения квалификации, доктор экономических наук, профессор. Тема беседы заключается в том, что пять лет назад был создан центр, который сейчас возглавляет Магомед Абакаров, суть вопроса заключается в том, «зачем и для чего был создан подобный центр». После вступительного слова, журналист задает прямой вопрос, который чувствует зритель по взгляду. Нет шансов избежать ответа на него или ответить неточно, монтаж в этом вопросе сыграл сильную роль, показав в этот момент журналиста крупным планом. В силу того, что вопрос был сформулирован четко, при этом журналист чувствовал себя уверенно, он получает точный ответ на поставленный вопрос. Гости не говорят грамотно, они допускают ошибки в согласовании или ударениях, гость этой программы – не исключение. Конечно, журналист не может повлиять на это, потому что исправление речевых ошибок будет некорректным, но в этой программе мы можем заметить, что по крайней мере журналист уверен в себе и не допускает ошибок в речи. Журналистская речь и его слог в данной передаче имеет высокий уровень. В качестве примера приведем один из его вопросов: «Место и воля образования?» – он очень емкий и требовательный, то есть минимум слов, но при этом не терпящий возражения или отсутствия ответа на него. И реакции журналиста видно, что он получает тот ответ, который ожидал. В середине передачи мы можем заметить, что и Ильман Алипулатов порой допускает слова-паразиты, в частности «скажем», «значит»: «Скажите, если брать Дагестан – значит, страна вор, сельский учитель, значит, не все с охотой едут жить и работать, скажем, в наши горные районы и населенные пункты. Один преподаватель ведет несколько дисциплин, он закончил, скажем, географический факультет или физический, но он ведет там еще что-то. Как сделать так, чтобы он был современен, чтобы его воспринимали, и чтобы то, что он преподает, воспринималось учениками?» До того, как поставить вопрос, журналист подводил гостя к пониманию его сути, и это весьма похвально, но, так или иначе, слова-паразиты были использованы. А эта та самая проблема, которую мы пытаемся избежать.

Кроме вопросов, на которые сможет ответить исключительно гость программы, Ильман Алипуталов задает в середине передачи и такой вопрос: «Как бы вы ответили, что значит человек образованный?» Это вопрос, для ответа на который не надо работать в определенной области и иметь специальное образование. Такой вопрос может удержать внимание зрителя и, более того, заставить его размышлять и сопоставлять свое мнение с точкой зрения гостя, которая тоже достаточно интересна, так как он не просто раскрывает значение термина, а передает тот смысл, который вкладывает в это понятие народ нашей многонациональной республики: «Образованность – это человек, находящийся на достаточно высоком интеллектуальном уровне». Вопросы, которые задает журналист, для этого жанра очень логичны и последовательны. За счет них ведущий добивается поставленных им целей в начале программы и все-таки разъясняет важность каждой профессии. Кроме этого, он дает рекомендации социальным институтам, как добиться того, чтобы молодое поколение получало качественное образование. Несомненно, ведущий добивается такого результата за счет умения ставить перед собеседником грамотные вопросы и не только в речи, но и через внутреннюю уверенность в необходимости задать его. А такое возможно лишь тогда, когда журналист уверен в правильности и необходиимости поставленного вопроса. («Акценты». 2019; 18 марта).

К официально-деловым жанрам дагестанского телевидения мы можем отнести программу «На виду. Спорт» с Гаджимурадом Зиявутдиновым, которая выходит на канале РГВК «Дагестан». В ней используются устойчивые выражения спортивной тематики и спортивные термины, которые мы проанализируем далее на примере одного из выпусков 2019 года на тему «Итоги чемпионата мира и Открытого чемпионата Африки по паратхтэквондо с участием дагестанских спортсменов». Ведущий начинает с озвучивания целей программы и представления гостей передачи, приветствия. Вступительное слово ведущий произносит без единой ошибки, уверенным тоном и на одном дыхании. Гости программы используют огромные количество слов-паразитов: «ну», «бывает же», «то есть» и так далее, а также речевых ошибок. Во время заминок в речи гостей ведущий предлагает свои варианты, но ни в коем случае поправляет их. В ходе передачи разбивается проблема спортсменов и тех трудностей, с которыми сталкиваются спортсмены-инвалиды. При обсуждении подобных проблем используются слова, которые поймут лишь люди, близкие к спорту: «К-44», «олимпийский вес», «четвертая позиция», «зона вылета», «в тяжелом весе сидят», «выбить лидера». Кроме спортивных терминологий в передаче слышим и жаргонизм, например: «пошел на отрыв», «нежданчик». В силу того, что Гаджимурад Зиявутдинов имеет огромный опыт в ведении программ спортивной тематики и из-за того, что он полноценно понимает речь и словосочетания, которые употребляют его гости, он не пытается расшифровать для зрителей эти понятия. Ведущий словно целиком и полностью включается в разговор со своими собеседниками, забыв о тех, для кого снимается передача. Как мы упоминали, для официально-делового стиля характерно отсутствие эмоций, что прослеживается и в языке данной программы – сухость изложения, как на словах, так и в мимике.

Гаджимурад Зиявутдинов достаточно хорошо владеет темой, и потому его вопросы отличаются своевременностью и актуальностью, например: «Все эти достижения, наверное, неспроста, потому что у нас есть и создаются условия, и есть отношения к этому виду спорта, и я вот я хочу поговорить о новом зале тэхквондо, где будут заниматься паратхтэквондисты. Это школа имени Магомеда Джафарова. Какие там условия, и кто был инициатором, чтобы вам предоставили этот зал?». Однако из приведенного примера мы видим, что вопрос поставлен неправильно как стилистически, так и с точки зрения журналистики, так как он содержит в себе два вопроса, то есть журналист дает осознанный выбор гостям, на какой из них ответить. Подобные стилистические ошибки, а также допущенные ошибки в ударениях откладываются в сознании зрителей, и это подает им пример неправильной, неграмотной речи. А телевидение, которое выполняет функцию воспитания, не должно допускать подобных ошибок («На виду. Спорт». 2019; 1 марта).

Разговорный стиль – это один из видов литературного языка, а не жаргон или сленг, поэтому возможно его применение на телевидении. Это не считается чем-то неправильным, потому что разговорная речь характеризует непринужденность общения, в ней отсутствует специальная лексика какой-либо сферы и не используются официальные обращения [3].

Стоит обратить внимание на то, что разговорный стиль с каждым годом стал приобретать большую популярность и использоваться во многих передачах. Сегодня ТВ стремительно приближается к «реальной жизни». Эта черта отличает современное телевидение от советской эпохи. Со зрителями стараются с экрана говорить на том языке, который им ближе, на котором они говорят дома или в кругу своих друзей. Такой стиль чаще всего касается различных ток-шоу, развлекательных программ. При использовании данного стиля ведущий может допускать в своей речи недочеты, и это влияет на его менее скованное состояние в кадре, а также на его непринужденное общение с участниками или другими приглашенными развлекательных передач и ток-шоу. Также этот стиль прост для ведущего, потому что он допускает неподготовленность речи и автоматизм. При его использовании допустимы эмоциональность, жесты и мимика, что позволяет экономить языковые средства, сокращать языковой объем высказывания и упрощать форму. Многие современные журналисты активно используют разговорный стиль. В этом есть как положительные качества, так и отрицательные. Из положительных черт мы можем отметить, что этот стиль привлекает больше зрителей, что, несомненно, сказывается на популярности канала в целом и передачи в частности, так как такая информация более понятна и доступна для людей. К отрицательным качествам можно отнести то, что разговорный стиль способствует большому количеству ошибок, которые быстро перенимаются аудиторией. Возможно, именно это повлияло на то, что средний уровень грамотности в стране оставляет желать лучшего.

Сегодня электронные и печатные СМИ – не только средство общения, но и один из главных инструментов социального управления, мощное орудие воздействия на массовое сознание, средство формирования определенных взглядов и убеждений телезрителей. А если телевидение и другие СМИ перестанут выполнять функции просвещения и культуры, то, как поведут себя люди? Ведь совершено очевидно, что телевидение, заняв огромное место в жизни человека, должно не только развлекать, но и воспитывать людей [4].

Подводя итоги проделанной работы, необходимо еще раз подчеркнуть, что за одно столетие телевидение прошло огромный путь к цивилизации, развиваясь быстрее всех других СМИ. Однако по сей день оно не перестает совершенствоваться, все еще меняясь и формируя новые стили на основе тех, которые есть. Региональное вещание имеет свои особые проблемы, связанные с многонациональностью страны.

Отметим, что разговорная речь становится все более распространенной на телевидении. И, как мы уже отметили, в этом есть как плюсы, так и минусы. К положительным свойствам мы отнесли то, что разговорная речь приближает зрителей к экрану, расширяя за счет этого свою аудиторию. Нельзя оставлять отрицательные качества незамеченными, так как разговорный стиль журналистов является неким примером для зрителей, которые впитывают эту информацию. А телевидение должно не только влиять на массовую аудиторию, но осуществлять воспитывающую функцию.

А также хотелось бы обратить внимание на необходимость правильного выбора темы телепередачи. «Тема журналистского материала – это общественно значимая проблемная ситуация». Это определение необходимо помнить ведущим при выборе темы и ее заявке редактору [5].

Библиографический список

1. Муратов С.А. *Телевизионное общение в кадре и за кадром*. Москва: Аспект-Пресс, 2003.
2. Алипулатов И.С. *Власть. СМИ. Общество. Отношения на паритетной основе*. Махачкала, 2014.
3. Кузнецов Г.В. *ТВ-журналист*. Москва: Издательство Московского университета, 1980.
4. Алипулатов И.С. *Диалог власти и общества*. Махачкала, 2015.
5. Колесниченко А.В. Практическая журналистика. Москва: Издательство Московского университета, 2008.

References

1. Muratov S.A. *Televizionnoe obschenie v kadre i za kadrom*. Moskva: Aspekt-Press, 2003.
2. Alipulatov I.S. *Vlast'. SMI. Obschestvo. Otnosheniya na paritetnoj osnove*. Mahachkala, 2014.
3. Kuznecov G.V. *TV-zhurnalist*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1980.
4. Alipulatov I.S. *Dialog vlasti i obschestva*. Mahachkala, 2015.
5. Kolesnichenko A.V. Prakticheskaya zhurnalistika. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 801.161.; 81'1; 81.139 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-584-586

Tyukaeva N.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tukaewa1@mail.ru*
Brinev K.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Hainan University, (Hainan Province, China), E-mail: brinevk@yandex.ru*

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF GENRE MODELING USING PROTOTYPE THEORY. The article defines the methodological problems of constructing a model of the speech genre. The question is raised that the method of describing the speech genre in modern linguistics needs to be elaborated on the principles. The principle of prototypical analysis developed in modern science needs to be corrected. In particular, the international analysis of the speech genre is based more on the intuitive principle of determining the characteristics of the genre, which leads to ambiguous results when modeling it. The article defines principles of genre analysis and identifies some errors of prototypical analysis. The elimination of errors will allow genre studies to move to a new methodological principle of constructing a genre model that has a diagnostic potential. One of the solutions to the problems of the theory of speech genre studies is the method of functional genre modeling developed by the authors of the article.

Key words: **speech genre, modeling, prototypical analysis, intentional approach, intention.**

Н.И. Тюкаева, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tukaewa1@mail.ru*
К.И. Бринев*, д-р филол. наук, проф., Хэнаньский государственный университет, г. Кайфын, E-mail: brinevk @yandex ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЖАНРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ ПРОТОТИПОВ

В статье определяются методологические проблемы построения модели речевого жанра. Поднимается вопрос о том, что методика описания речевого жанра в современной лингвистике нуждается в проработке принципов. Выработанный в современной науке принцип прототипического анализа нуждается в корректировке. В частности, интернациональный анализ речевого жанра базируется в большей степени на интуитивном принципе определения признаков жанра, что приводит к неоднозначным результатам при его моделировании. В статье предпринята попытка определения принципов анализа жанра и выявления некоторых погрешностей прототипического анализа, устранение которых позволит перейти жанроведению на новый методологический принцип конструирования модели жанра, обладающий диагностирующим потенциалом. Одним из решений проблем теории речевого жанроведения является разрабатываемый авторами статьи метод функционального моделирования жанра.

Ключевые слова: **речевой жанр, моделирование, прототипический анализ, интенциональный подход, интенция**.

В настоящее время наблюдается проблема теоретического кризиса в области теории речевого жанроведения (далее ТРЖ). Факторы плачевного состояния ТРЖ восходят к проблеме теоретического знания как знания, решающего конкретные проблемы, объясняющего и описывающего факты. Настоящее исследование является попыткой определения причин возникающих методологических проблем ТРЖ. Постановка проблемы и выстраивание методов ее решения – одна из основных задач современной ТРЖ, что составляет актуальность и новизну настоящего исследования.

Для речевого жанроведения последних десятилетий аксиомой является сформулированное основателем учения о РЖ М.М. Бахтиным положение о том, что жанр – «понятие из области высказывания, а не собственно языка: можно говорить о жанрах высказывания, но лишь о формах языка» [1, с. 610]. Разноаспектные исследования в области моделирования РЖ являются свидетельством поиска лингвистами различных способов определения сути жанра: изучение процессов формирования речевого жанра (далее РЖ), описание стратегий его функционирования, выявление его специфических свойств, анализ факторов, которые влияют на формирование структуры высказывания, интерпретация РЖ с разных позиций. Все это указывает на то, что жанроведение до сих пор находится в поиске способа определения РЖ как объекта лингвистики, так как «создание модели есть доказательство ясности понимания» [2, с. 46].

Выводя понятие РЖ за рамки языка «в себе и для себя» [3, с. 257]), М.М. Бахтин постулирует РЖ как «форму языка» [4, с. 282], что, с одной стороны, обусловливает объективность существования жанра как факта реальной действительности. Учитывая это, в рамках работ речевого жанроведения [5 – 9 и др.], в частности Сибирского лингвистического кружка (Барнаул – Кемерово), неоднократно подчеркивалась мысль о «заложенных» в *инвариантной модели* жанра типовых жанровых структурах (композиции, темы, ситуации и проч.) [10, с. 112]. С другой стороны, М.М. Бахтин перечисляет среди признаков жанра дополнительные признаки, связанные с языковыми фактами опосредованно (например, автор, адресат и др.), но влияющие и на содержание высказывания, и на его восприятие. Что и оказалось, с нашей точки зрения, ахиллесовой пятой теории речевых жанров (далее ТРЖ), так как в настоящее время очевиден сформировавшийся субъективистский подход к ТРЖ: превращение ее в теорию интерпретаций, иллокуций, перлокуций, ментальных состояний автора и адресата высказывания. Очевидно, что жанровая модель речепроизводства, избранная в качестве приоритетной, задает правила речевого поведения для автора высказывания, но, решая задачи моделирования в объективистском ключе, нет необходимости описывать предположительные характеристики РЖ (интуитивный поиск), но важно выявлять объективные *фактические* единицы жанра, составляющие его модель, и правила, механизмы реализации значений и значимостей этих единиц.

Отметим, что исследования в области речевого жанроведения обнаруживают некоторый теоретический кризис еще и вследствие сложившейся тенденции к описанию жанров с использованием стратегии интуитивного поиска. К таковым мы относим анализ по типу паспортизации (портретирования) и прототипического анализа. Объективистское же теоретическое моделирование предполагает исследование по апробированным схемам, позволяющим обнаружить систему правил, задающих соответствие между формой жанра и ее значением. Осознание необходимости перехода от интуитивных методов к объективистским требует пересмотра имеющихся и поиска новых методологических оснований для построения моделей РЖ. В рамках этого движения анализ уже реализованных подходов к описанию РЖ позволит выявить методологические проблемы современной ТРЖ. Для последней особенно актуален вопрос о применении существующих лингвистических, когнитивных теорий при установлении языковых фактов, детерминирующих жанровые структуры и смыслы. Обозначенные факторы плачевного состояния ТРЖ восходят к проблеме теоретического знания как знания, решающего конкретные проблемы, объясняющего и описывающего факты. Поэтому одной из важнейших задач в ТРЖ является задача постановки проблемы и выстраивание методов ее решения. Полагаем, что ответом на поставленный В.В. Дементьевым вопрос: «Какого рода идеи должны быть положены в основу будущих исследований?» [11] – является анализ современных подходов к ТРЖ с «проблемоцентристских» позиций.

Предлагаем пересмотреть возможности использования теории прототипов при моделировании РЖ. Теория прототипов, ставшая традиционной для ТРЖ, характеризуется тем, что в исследовательскую формулу при определении особенностей жанра включается часть «неизвестных», которые с опорой на опыт и интуицию исследователя в работе априори признаются известными, понятными, очевидными. Приверженец такого подхода пытается соотнести РЖ с неким прототипом, при этом исследователь не имеет в качестве научного факта (в исчислимом или «дистрибутивном» (перечисляемом виде)) некоторые неизвестные: эталонный текст, фамильные черты, ключевой концепт, интенция автора. Так, изучение РЖ по принципу прототипического анализа направлено на определение ядра жанра, то есть «идеального» текста (прототипа), в большей степени отражающего свойства РЖ.

Проблемы такого метода, по нашему предположению, связаны с отсутствием четкой постановки решаемой проблемы, с одной стороны, и несостоя-

тельностью, «интерпретационностью» методов распознавания прототипа – с другой. Поясним слабость прототипического метода на примерах исследований современной ТРЖ, обозначим некоторые из современных подходов. Явление, которое в исследованиях определяется интуитивно, будем считать неизвестным (выделим в тексте неизвестное подчеркиванием), так как достоверность данных не контролируется методологическим способом, онтологически не универсально, поскольку не экстраполируемо на совокупности изоморфных явлений.

Использование концептуального принципа на уровне соотношения «жанровых конвенций и ситуаций общения» [12, с. 118] считаем приемлемым в другом аспекте. Согласно разрабатываемой нами методики такой подход позволяет предположить, что тексты, обслуживающие в инвариантном представлении одну ситуацию общения, объединены одной жанровой конвенцией. На основании этого предположения такие тексты можно подвергать анализу как тексты одного жанра для определения значения и значимости элементов, составляющих их (текстов) жанровую идентификацию. Цель жанровой идентификации – анализ объекта в жанровом аспекте. Так, выявленная инвариантная тема жанра граффити «веселье/игра» [10, с. 4] позволяет квалифицировать фразу, к примеру, «Здесь зверски был замучен студент Х» как шутку, а в жанре условно обозначим его как «Надпись в музее» или «Дневник путешественника» – как констатация факта. При этом мы не задаемся вопросом о «создающем/воспринимающем сознании» или «ментальной схемы жанра, вписанной в сознание автора и читателя» [12, с. 87], так как эти явления и их деятельность недоступны исследователю (находятся в части ‘фактически нереализованное, неизвестное’).

Интенциональный подход. В исследовании П жанра в определенной мере отождествляется с интенцией автора, которая отражается в языковом его (РЖ) воплощении. «Языковое воплощение» в исследовании – это выбранные из текста высказывания, которым приписывается на уровне факта реализация той или иной интенции. Методика видится в следующем: автор создает текст У потому, что задумал Х. Исследователь не задается вопросом о вариативности его предположений. Нам не известны работы, в которых ставились вопросы типа: «Какова вероятность асимметричных соотношений в аспекте текста У и интенции Х?», то есть: «Возможно ли тексту У приписать интенции S, T, W?» И обратное: «Возможно ли при интенции Х создание текстов D, Z, R?» Очевидно, интенция автора также находится вне объективистской методологии определения, так, авторам настоящей работы неизвестны объективные (фактологические) методы определения интенции автора.

При интенциональном подходе исследование жанра сводится к попыткам интуитивного определения интенции автора текста, установлению языковых средств, концептов, фреймов и проч., эксплицирующих предполагаемое намерение автора. Определение интенции автора текста базируется на опыте исследователя. При определении интенции главным признается вопрос (это обобщение, вытекающее из анализа работ, выполненных в указанном русле): «Какую интенцию испытывал бы исследователь (или кто-либо), если бы создавал текст той или иной формы?» Опыт исследователя в этом смысле обозначается как научный факт, фиксирующий интенцию автора текста [13 – 16 и др.]. Интенция автора в работах трактуется как объективный момент и аксиома, не требующая доказательства, так как исследователь обладает достаточным опытом владения жанром для того, чтобы осознавать цель обращения к нему (РЖ). Однако, рассуждая в заданном ключе, хотелось бы отметить, что, с одной стороны, интенция разных авторов различна, индивидуальна, и полагаться на то, что опыт исследователя способен отобразить типовые факты, обязательные и регулярные для РЖ, и что он (опыт исследователя) охватывает все разнообразие замыслов, не приходится. Субъекты общения могут пользоваться различными моделями, а значит, и способами выражения собственных интенций.

В этом отношении для демонстрации несостоятельности метода предлагаем такие контексты, демонстрирующие расхождение интенции и реализации): «Хотела написать записку, а получилось целое письмо»; «Хотела похвалить, да получилось, что упрекнула» (жанр «похвала»); «Хотела поболтать, а вышла ругань». Такие контексты преобразуем в рабочие ‘структуры’: «*хотела* (интенция, соответствующая Х) *произвести жанр Х, а получился жанр* Z». Иными словами, автор имел цель ‘х’, свойственную жанру Х, поэтому стремился произвести жанр Х, но, предположительно, использовал жанровую структуру Z, поэтому получил (вопреки своему желанию!) жанр Z. Данные фразы демонстрируют коммуникативную ошибку, связанную с тем, что за языковым воплощением жанра нет четкой корреляции с определенной интенцией. Такой факт фиксирует вариативность соотношения интенции автора и жанровой формы.

Продемонстрируем неоднозначную трактовку жанровой интенции (рассуждая в аспекте П) ввиду материальной недоступности по принципу реконструкции жанра через свойственную ему интенцию. ‘Формулы’ интенций жанров выбраны из исследований, посвященных описанию конкретных РЖ, то есть позиционирующихся как научные конструкты.

Можно пронаблюдать корреляцию между разными жанрами и «конструктами интенций», обозначенными в научных статьях. Так, интенциональный конструкт ‘*выговориться и переосмыслить содеянное*’ [14, с. 14] предполагает палитру жанров (дневник, мемуары, письмо, беседу, исповедь, раскаянье. Отметим, что в своем рассуждении мы движемся от имени жанра, поэтому допускаем, что не каждое из перечисленных определений однозначно является РЖ): ‘*получение информации посредством взаимодействия*’ – жанры (беседа, опрос, сплетня, переписка, разговор и проч.); ‘*фатическое общение, игровое вступление в контакт в письменной форме во время занятия, путем нарушения общепринятых норм*’– студенческое граффити, последняя страница тетради, Вацап, ВКонтакте и др.).

Отметим, что эта проблема тесно связана с «интенциональным синкретизмом» – наличием в тексте, имеющем жанровую категоризацию, нескольких интенций: частных (конкретных, авторских) и собственно жанровых (социально обусловленных). Этот вопрос мы рассматривали в своих работах ранее. Следовательно, учитывая материальную недоступность каких-либо интенций, необходимо разработать методологический принцип их фактического описания, если они кладутся в основу модели РЖ, например, объективирование, то есть фактическое обнаружение присутствия или изменения. В противном случае мы отходим от объективистских принципов описания жанра.

Размышляя над возможностью обнаружения текстовой интенции (так называемым интенциональным подходом), хотелось бы отметить следующее: замысел высказывания невозможно декодировать из текста, на настоящий момент мы не можем предложить методы, которые точно верифицируют интенцию автора, следовательно, на данном этапе исследования интенция автора не имеет отношения к научной модели жанра, но является иллюстрацией некого представления о его структуре.

Есть еще одна методика определения интенции автора, которая сводится к следующему: исследователь определяет замысел автора РЖ, ориентируясь на возможный результат высказывания (перлокутивный эффект), то есть на предположительную (возможно, экспериментально установленную) реакцию адресата или на собственный опыт реакции реагирования на тексты. При таком подходе к определению интенции автора (через реакцию адресата) исследователь не может полагаться на результаты как на объективные, так как на любую интенцию в аспекте речепроизводства возможен спектр вариантов реакций, его (спектр вариантов) легко предположить без эксперимента. Например, какая интенция лежит в основе жанра «приветствие», если возможны следующие реакции «в ответ на мое приветствие он): а) промолчал; б) накричал; в) закрыл глаза; г) ответил; д) сплясал и прочее. Следовательно, использование такой методологии дает субъективный результат: «два человека, принадлежащих к различным концептуальным схемам, не смогут поставить в истинное соответствие свои мнения, желания, надежды и фрагменты знания» [15, с. 263]. Думается, в определенной степени концепция использования опыта исследователя имеет право на существование (как способ формулирования гипотезы), однако с объективистских позиций такой подход квалифицируется, скорее, как субъективный. Очевидно, что в ТРЖ требуется разработка методики анализа текстов, исключающая субъективные реакции или явления, неподдающиеся фактическому наблюдению и незаложенные в речевой код жанра (не поддающиеся декодированию).

На основе перлокутивного эффекта нами был определен процесс жанровой омонимии (реакция неопределенности при прочтении надписи на гараже: «Продается гараж» в стилистике граффити) [16, с. 183]. Конфликтные речевые ситуации в аспекте РЖ, созданные естественным или искусственным путем, являются основой нашей методики описания РЖ и имеют большой методологический потенциал.

Разрабатываемая нами методика жанрового моделирования включает принцип определения жанровых маркеров, обнаружение которых может быть связано с решением вопросов разграничения смежных (по форме, содержанию) жанров. Отождествление смежных РЖ демонстрирует слабые места «интенционального» подхода в ТРЖ. Методологический принцип определения особенностей жанра через интенцию автора («главный жанрообразующий признак – *коммуникативная цель*» [1, с. 90]) широко представлен в современных работах.

Несмотря на недостатки интуитивного метода описания РЖ, можно говорить о том, что концептуальный, прототипический анализы позволили лингвистам осознать РЖ как тип «текста, в котором обычно в данном социуме дается описание определенного фрагмента опыта» [17, с. 82] и концептуально предположить возможность создания конструкта «идеального» высказывания, принадлежащего определенному жанру. На фоне прототипического анализа РЖ, осуществляемого на основе экспликации ментальных структур, заслуживают внимания попытки определения структуры жанра, то есть описание РЖ по разработанным жанровым моделям. В этой области, несомненно, есть результаты, которые необходимо осознать и приложить к новым методам моделирования. Очевидно, решение методологических проблем ТРЖ необходимо начинать с постановки проблемы.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. *Волошинов, Бахтин и лингвистика*. Москва: Языки славянских культур, 2005.
2. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. *Планы и структура поведения*. Москва: Прогресс, 1964.
3. *Курс общей лингвистики*. Под редакцией Ш. Балли и А. Сеше. Перевод с французского А. Сухотина. Москва, 2019.

4. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1986: 250 – 258.
5. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов: Колледж, 1997; Выпуск 2: 88 – 98.
6. Вежбицка А. Речевые жанры. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов: Колледж, 1997; Выпуск 1: 99 – 112.
7. Дементьев В.В. *Теория речевых жанров.* Москва: Знак, 2010.
8. Седов К.Ф. Психолингвистические аспекты изучения речевых жанров. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов: Колледж, 2002; Выпуск 3: 318.
9. Салимовский В.А. Есть ли у жанроведения границы в пределах коммуникативной лингвистики. *Жанры речи*: сборник научных *статей*. Саратов: Колледж, 2002; Выпуск 3: 52 – 56.
10. Тюкаева Н.И. *Студенческое граффити как жанр естественной письменной русской речи*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул: АлтГПА, 2005.
11. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речежанровые ценности. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов, 2005; Выпуск 4: 5 – 34.
12. Тарасова И.А. Жанр в когнитивной перспективе. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов: Колледж, 2018; № 2 (18): 85 – 90.
13. Тюкаева Н.И. Обоснование принципов системного моделирования жанра (на примере текстов естественной письменной речи). *Культура и текст*. 2019; № 3 (38): 189 – 198.
14. Пригарина А.С. Исповедь как жанр и интенция. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* Серия: Филологические науки. 2011; № 2 (56): 11 – 15.
15. Девидсон Д. Об идее концептуальной схемы. *Истина и интерпретация.* Москва: Праксис, 2003: 258 – 277.
16. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи. Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*. Москва: Красанд, 2011.
17. Тырыгина В.А. К основаниям жанра. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2009; № 3 (11): 66 – 73.

References

1. Alpatov V.M. *Voloshinov, Bahtin i lingvistika*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2005.
2. Miller Dzh., Galanter E., Pribram K. *Plany i struktura povedeniya*. Moskva: Progress, 1964.
3. *Kurs obschej lingvistiki.* Pod redakciej Sh. Balli i A. Seshe. Perevod s francuzskogo A. Suhotina. Moskva, 2019.
4. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1986: 250 – 258.
5. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Kolledzh, 1997; Vypusk 2: 88 – 98.
6. Vezhbicka A. Rechevye zhanry. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Kolledzh, 1997; Vypusk 1: 99 – 112.
7. Dement'ev V.V. *Teoriya rechevyh zhanrov.* Moskva: Znak, 2010.
8. Sedov K.F. Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Kolledzh, 2002; Vypusk 3: 318.
9. Salimovskij V.A. Est' li u zhanrovedeniya granicy v predelah kommunikativnoj lingvistiki. *Zhanry rechi*: sbornik nauchnyh *statej*. Saratov: Kolledzh, 2002; Vypusk 3: 52 – 56.
10. Tyukaeva N.I. *Studencheskoe graffiti kak zhanr estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul: AltGPA, 2005.
11. Dement'ev V.V., Fenina V.V. Kognitivnaya genristika: vnutrikul'turnye rechezhanrovye cennosti. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov, 2005; Vypusk 4: 5 – 34.
12. Tarasova I.A. Zhanr v kognitivnoj perspektive. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Kolledzh, 2018; № 2 (18): 85 – 90.
13. Tyukaeva N.I. Obosnovanie principov sistemnogo modelirovaniya zhanra (na primere tekstov estestvennoj pis'mennoj rechi). *Kul'tura i tekst.* 2019; № 3 (38): 189 – 198.
14. Prigarina A.S. Ispoved' kak zhanr i intenciya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filologicheskie nauki. 2011; № 2 (56): 11 – 15.
15. Devidson D. Ob idee konceptual'noj shemy. *Istina i interpretaciya.* Moskva: Praksis, 2003: 258 – 277.
16. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi. Studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradej, chastnaya zapiska*. Moskva: Krasand, 2011.
17. Tyrygina V.A. K osnovaniyam zhanra. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki.* 2009; № 3 (11): 66 – 73.

Статья поступила в редакцию 16.03.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-586-588

Bakhaeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: blm.99@mail.ru*

FEATURES OF NON-VERBAL COMMUNICATION AS WAYS OF EXPRESSING NON-VERBAL COMMUNICATION IN A LITERARY TEXT. The article presents features of non-verbal communication as methods of non-verbal communication in a literary text. The main characteristics of non-verbal cues are integrity and dynamism. For example, in the facial expression there are several basic emotional states: anger, joy, fear, sadness, surprise, etc. All of them carry an informative load. With the help of the material of individual fragments from Chechen works, some examples of the most common non-verbal means, by describing various options for achieving a high level of artistry, as well as the persuasiveness of individual episodes, in particular, works in general. The analysis of the work shows that the optical and auditory systems of non-verbal signals prevail in the non-verbal behavior of the characters.

Key words: **nonverbal means of communication, nonverbal communication, gestures, facial expressions, body movement, phonation, kinesics, proxemics.**

Л.М. Бахаева, *канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: blm.99@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕРЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье представлены особенности невербального общения как способы выражения неречевой коммуникации в художественном тексте**.** Главной характеристикой невербальных сигналов является её целостность и динамичность. Например, в мимическом выражении лица имеется несколько основных эмоциональных состояний: гнев, радость, страх, печаль, удивление и др. Все они несут информативную нагрузку. На материале отдельных фрагментов из чеченских произведений приведены некоторые примеры самых распространённых невербальных средств выражения, путем описания которых авторы могут достичь высокого уровня художественности, а также убедительности отдельных эпизодов в частности и произведений в целом. Анализ работы показал, что в неречевом поведении рассмотренных нами героев преобладают оптическая и аудиальная системы невербальных сигналов.

Ключевые слова: **невербальные средства общения, невербальная коммуникация, жест, мимика, телодвижение, фонация, кинесика, проксемика.**

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект 18-412-200001 Модели исследования коммуникативного поведения чеченцев-билингвов

В современной лингвистике с каждым днем набирает обороты тематика, диктующая коммуникативное поведение носителей разных языков как на вербальном, так и невербальном уровнях [1; 2; 3] Причиной этому является рост межкультурной диалогической речи.

В данной работе мы попытаемся продемонстрировать невербальное поведение как способы выражения неречевой коммуникации в художественном тексте.

Само понятие «невербальное поведение» А.А. Леонтьев представляет следующим образом: «Невербальное общение – это неречевое общение, которое имеет невербальные компоненты:

1) для говорящего невербальные компоненты общения являются частью ориентировочной основы общения;

2) невербальные компоненты общения можно рассматривать с точки зрения реципиента (часть ориентировочной основы для его коммуникативной деятельности);

3) невербальные компоненты общения выступают как часть исполнительной фазы общения;

4) демонстрация элементов невербального общения в текстах художественных произведений рассматриваются в следующих направлениях:

- средства невербального общения в устном общении;
- передача информативного общения на вербальном уровне» [4].

«Описание невербальных средств в художественных текстах обусловлено необходимостью реализации целого ряда задач лингвопрагматического характера» [5, с. 87].

Прежде чем рассмотреть элементы невербального общения в языке художественных произведений, проведем экскурс по видам неречевой коммуникации, включающие, как утверждают ученые-лингвисты (Г.Е. Крейдлин, В. Биркенбил, А. Мехрабиан и др.), следующие разделы:

1) фонация (пауза, ударение, мелодика, вздох, смех);
2) кинесика (жесты, мимика);
3) аускультация (восприятие в процессе коммуникации);
4) гаптика (язык касаний);
5) ольфакция (язык запахов в коммуникации);
6) проксемика (наука о пространстве коммуникации);
7) хронемика (наука о времени в коммуникации) [6, с. 23].

Выделим невербальные коды, которые представляют собой «способ связи невербальных средств для выражения значения:

- универсальные – сигналы угрозы и эмоциональных реакций;
- невербальные коды, способные одновременно передавать различные сообщения с помощью мышц лица и тела человека, его голоса и др.;
- коды, вызывающие автоматический ответ без размышления (например, реакция на красный свет светофора);
- своего рода спонтанные невербальные коды: возникающие непроизвольно физиологические реакции человека, которые могут быть считаны окружающими, например, сброс нервной энергии или покраснение лица;
- невербальная коммуникация осуществляется на языке жестов и других элементов человека и окружающего мира, которые аналогичны буквам и словам обычного языка» [7, с. 4].

Перечисленные выше коды трактуются следующим образом:

- «телесный код» – экспрессивное поведение личности, представленное мимикой, жестами, позами и т.д.;
- «просодический код» – высота, громкость голоса человека, скорость и ритмичность его речи, хезитации, фонации и т.д.;
- «пространственный код», или проксемика – организованная окружающая человека микросреда;
- «предметно-символический код» – использование материальных предметов, имеющих символическое значение (например, опущенная штора на окне как условный сигнал «входить нельзя» для посвященного; белый флаг как символ признания поражения)» [8, с. 14].

Некоторые лингвисты-исследователи относят к элементам невербальной коммуникации цветовые особенности, которые чаще всего и проявляются в текстах художественной литературы.

Произведения чеченских писателей наполнены невербальными средствами выражения, которые используются авторами для более полной характеристики своих героев. Попытаемся представить языковой материал по следующей методике:

1. Выделение в тексте языкового материала (предложение).
2. Определение вида невербального сигнала.
3. Определение функции данного невербального сигнала при взаимодействии с вербальным сообщением в контексте коммуникационных ситуаций.

Рассмотрим невербальные сигналы

Чоьхьаяьлчахьана ламанхойн 1ер-дахаран а, чуьрчу д1ах1оттаман а тидам беш лаьтташ йолу Амина, Мелимата ц1еххьана шен ц1е яьккхича, ***ц1ийа елла****:*

– Х1ан, Мели, со бохий ахьа? Дера яц х1умма а деш,эцца тхешан чохь-м 1а тхо. Хьо могуш ца хилар дацар-кха, Мели, вайна оьшуш, Дала маршо йойла, – аьлла, кхин а ц1ийелира [11, с. 51].

1. *Ц1ийа елла.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике; реализуется при помощи визуального средства: изменение цвета лица относительно словесного текста (или каких-либо действий и переживаний).

3. Функция замещения.

Героиня покраснела, когда назвали ее имя (неловкость, смущение).

Мел йоккха хало т1ейожарх ша цкъа а воьхна вац, я вухур вац бахарх дош дац-кх х1инца аьлла, ойла а йина, ша лаьттачура д1а, ца ваьлла вела а ***къежаш****,* ***корта ластийра****, декъано юьхь-сибат а долуш, шен 1аьржачу духарца царна массарна а юккъера айвелла, лекхачу дег1ахь волчу тутмакха* [9, с. 7].

1. Къежаш (ухмылка, усмешка) [10, с. 152]).

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике, реализуется при помощи визуального средства *ухмылка (усмешка)* относительно словесного текста (или каких-либо действий).

3. Функция замещения.

Герой подумал с ухмылкой (усмешкой), какая бы большая беда не пришла, он никогда не падал духом.

Юха елаелча, ши б1аьрг жим ма ло. Т1аккха ***к1аьгнаш ма х1уьтту беснеш т1е*** [12, с. 335].

1. *К1аьгнаш ма х1уьтту беснеш т1е.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике – реализуется при помощи визуального средства *улыбка* относительно словесного текста (или каких-либо действий).

3. Функция замещения.

Героиня улыбнулась, и на щеках появились ямочки.

Цо лелочунна реза йоцуш ламаз деш лаьттачу Мелимата: «Аллах1у Акбар!» – олий, ***б1аьргаш къарзабора****, цуьнга д1а а хьожий* [11, с. 53].

1. *Б1аьргаш къарзабора.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике; реализуется при помощи визуального средства *закатывать глаза* относительно словесного текста (или каких-либо действий).

3. Функция замещения.

Героиня закатывала глаза, демонстрируя недовольство в поведении собеседника.

Ма дийцахьара аша бохуш, ***корта лестош,*** *б1аьцаш еш, зударий совцо г1ертара 1умар, амма цунах г1уллакх хуьлуш дацара»* [11, с. 100].

1. *Корта лестош.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике; реализуется при помощи визуального средства *махать головой* относительно словесного текста (или каких-либо действий).

3. Функция замещения.

Герой махал головой, демонстрируя знак – остановить событие, разговор, действие.

Берашна дуккавезара со, шайга ***ч1ог1а вистхилча****, дегабаамаш а беш* [12, с. 19].

1. *Ч1ог1а вистхилча.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия, реализуется при помощи визуального средства *повышать голос* относительно словесного текста (или каких-либо действий).

3. Функция замещения.

Герой повышал голос, чтобы остановить событие, разговор, действие.

Цо, ***ши б1аьрг охьа а хьажабой****, когабуьхьиг лаьтта а хьоькхуш: «Ца хаьа суна-м, хуур ду-кх, цкъа мамига хаьттича», – олура. Юха тхойша делалора* [12, с. 11].

1. *Ши б1аьрг охьа а хьажабой.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике, реализуется при помощи визуального средства *отпустить глаза* относительно словесного текста.

3. Функция замещения.

Герой отпустил глаза (смущение, стыд).

Со воьлу. *Х1аъ,* ***со гуттар воьлура,*** *цуьнца цхьацца бегаш а бой* [12, с. 10].

1. *Воьлу.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия – кинесике, реализуется при помощи визуального средства *смех* относительно словесного текста.

3. Функция замещения.

Герой смеется (улыбается), когда шутит.

Кхунна ишшта ***елха лиира****, дена маракхеттачохь: «Дада, Дада», – бохуш.* [12, с. 293].

1. *Елха лиира.*

2. Невербальный сигнал относится к оптическому каналу восприятия: кинесике, реализуется при помощи визуального средства *плач* относительно словесного текста (или каких-либо действий и переживаний).

3. Функция замещения.

Героиня хотела заплакать (грусть, обида, потеря).

Приведенные выше примеры ярко иллюстрируют то, что путем описания невербальных средств (в нашем случае жестов, мимики, цвета лица, голоса того или иного героя) автор смог достичь высокого уровня художественности, обстоятельности, а также убедительности повествуемых им отдельных эпизодов в частности и произведений в целом.

В коммуникативном поведении рассмотренных нами героев из произведений чеченских авторов преобладают невербальные сигналы следующих систем:

1) оптическая система (мимика, жесты);

2) аудиальная система (изменение громкости, высоты голоса и темпа речи, смех, плач).

В рассмотренных текстах не встречаются тактильно-кинестетические особенности невербальных знаков (рукопожатия, объятия, поцелуи). Это говорит о ментальной стороне чеченского народа. Отсюда можно сделать вывод, что тематика данной проблемы является актуальной для знаний межкультурной коммуникации. Чувства, не поддающиеся описанию при помощи слов, передаются

на языке невербального общения, так как выражений чувств словами бывает недостаточно.

Таким образом, проделанный небольшой анализ с целью выявления особенностей невербального общения как способа выражения неречевой коммуникации в художественном тексте дает возможность подчеркнуть следующее:

- невербальные знаки раскрывают истинное отношение людей не только друг другу, но и ко всему окружающему;
- невербальное общение спонтанно и проявляется бессознательно;
- невербальные каналы общения поставляют достоверную информацию, так как они меньше контролируются в отличие от словесного общения.

Библиографический список

1. Карташкова Ф.И., Крейдлин Т.Е. Невербальная семиотика. *Вопросы языкознания*. 2006; № 5: 129 – 132.
2. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования. *Русское и финское коммуникативное поведение*: сборник статей. Серия: Коммуникативное поведение. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000.
3. Ташбалтаева Э. Средства языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте. *Вестник Бишкекского гуманитарного университета*. 2019; № 4 (50): 22 – 26.
4. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1999.
5. Танаева Н.Ш. Роль и значение невербальных средств общения в художественных текстах (на материале исторического романа Т. Касымбекова «Сломанный меч»). *Вестник науки и образования*. 2017; № 4 (28): 86 – 89.
6. Крейдлин Г.Е. Жесты и визуальное коммуникативное поведение. *Труды по культурной антропологии: памяти Ткаченко Г.А.* Составитель В.В. Глебкин. Москва, 2002: 236 – 251.
7. Лунькова Л. *Элитариум: Психология и экономика жизненного успеха*. Москва, 2007.
8. Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Воробьева Н.А. *Невербальная коммуникация*: практикум. Екатеринбург, 2015.
9. Мамакаев М. *Зелимхан*. Роман. Грозный. ГУП «Книжное издательство», 2007.
10. Исмаилов А.Т. *Слово*. Элиста: АПП «Джангар», 2005.
11. Окуев Ш. *Лай т1ехь ц1е зезагаш*. Роман II декъехь. Соьлжа-Гlала: ГУП «Книжное издательство», 2008.
12. Бексултанов М. Сан вешин т1ехьийза йо1. *Соьлжа-Пала*: Грозненский рабочий, 2011.

References

1. Kartashkova F.I., Krejdlin T.E. Neverbal'naya semiotika. *Voprosy yazykoznaniya*. 2006; № 5: 129 – 132.
2. Sternin I.A. Ponyatie kommunikativnogo povedeniya i problemy ego issledovaniya. *Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie*: sbornik statej. Seriya: Kommunikativnoe povedenie. Voronezh: Izdatel'stvo VGTU, 2000.
3. Tashbaltaeva `E. Sredstva yazykovogo predstavleniya neverbal'nyh komponentov kommunikacii v tekste. *Vestnik Bishkekskogo gumanitarnogo universiteta*. 2019; № 4 (50): 22 – 26.
4. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1999.
5. Tanaeva N.Sh. Rol' i znachenie neverbal'nyh sredstv obscheniya v hudozhestvennyh tekstah (na materiale istoricheskogo romana T. Kasymbekova «Slomannyj mech»). *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2017; № 4 (28): 86 – 89.
6. Krejdlin G.E. Zhesty i vizual'noe kommunikativnoe povedenie. *Trudy po kul'turnoj antropologii: pamyati Tkachenko G.A.* Sostavitel' V.V. Glebkin. Moskva, 2002: 236 – 251.
7. Lun'kova L. `*Elitarium: Psihologiya i `ekonomika zhiznennogo uspeha*. Moskva, 2007.
8. Gridina T.A., Konovalova N.I., Vorob'eva N.A. *Neverbal'naya kommunikaciya*: praktikum. Ekaterinburg, 2015.
9. Mamakaev M. *Zelimhan*. Roman. Groznyj. GUP «Knizhnoe izdatel'stvo», 2007.
10. Ismailov A.T. *Slovo*. `Elista: APP «Dzhangar», 2005.
11. Okuev Sh. *Laj t1eh' c1e zezagash*. Roman II dek`eh'. So'lzha-Glala: GUP «Knizhnoe izdatel'stvo», 2008.
12. Beksultanov M. San veshin t1eh'ijza jo1. *So'lzha-Glala:* Groznenskij rabochij, 2011.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК: 81'13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-588-591

Kharitonova I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Romance Languages n.a. V.G. Gak, Institute of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su*
Gurskaya L.N., *postgraduate (Philology), Department of Romance Languages n.a. V.G. Gak, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ludmila.gurskaya@mail.ru*

LOGICAL-SYMBOLIC MODELS TO FORM ANTONYMIC RELATIONS IN THE CORPUS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT OF THE NOMINATED EMOTIONS *'LOVE', 'HATE',' 'JOY', 'SADNESS', 'COURAGE', 'COWARDICE'*. The scientific article is dedicated to a study of phraseological antonymy in the French language. Particular attention is paid to the problem of contradiction of the meaning of phraseological units with the component of the nominated emotion 'love', 'hate',' joy', 'sadness', 'courage', 'cowardice'. The corpus of phraseological units of French language has been systematized with the component of the nominated emotion 'love', 'hate',' joy', 'sadness', 'courage', 'cowardice', formal. The work studies semantic and stylistic criteria of the classification. The concept of "phraseological antonymy" is determined, the criteria of antonymy in the field of phraseology are defined, the features of the semantic organization of phraseological antonyms are revealed, and logical-symbolic models of antonymic relations are installed.

Key words: **phraseological relations, paradigmatic relations, phraseological antonymy, criteria for antonymy, sema, differential sema, antisema, semantic component, phraseological antonymous group, phraseosemantic series, antonymous series, synonymous series.**

И.В. Харитонова*, д-р филос. наук, канд. филол. наук, доц., зав. каф. романских языков имени В.Г. Гака, Институт иностранных языков, Московский государственный педагогический институт, г. Москва, E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su*
Л.Н. Гурская, *соискатель, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: ludmila.gurskaya@mail.ru*

ЛОГИКО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КОРПУСЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ – НОМИНАТОМ ЭМОЦИЙ 'ЛЮБОВЬ', 'НЕНАВИСТЬ', 'РАДОСТЬ', 'ГРУСТЬ', 'СМЕЛОСТЬ', 'ТРУСОСТЬ'

Статья посвящена изучению фразеологической антонимии французского языка. Особое внимание уделяется проблеме противоположности значений фразеологических единиц с компонентом – номинатом эмоции 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость'; систематизирован корпус фразеологических единиц французского языка с данным компонентом; выделены формальные, семантические и стилистические критерии классификации. Уточнено понятие «фразеологическая антонимия», определены критерии антонимии в области фразеологии, выявлены особенности семантической организации фразеологических антонимов и построены логико-символические модели антонимических отношений.

Ключевые слова: **фразеологическая единица, парадигматические отношения, фразеологическая антонимия, критерии антонимии, сема, дифференциальная сема, атисема, семантический компонент, фразеологическая антонимичная группа, фразеосемантические ряды, антонимический ряд, синонимический ряд.**

Познавательная деятельность человека и формирование языка как системы определяются наличием эмоциональной мотивации. Взаимодействие с окружающей действительностью субъекта, наделенного сознанием и эмоциональностью, с одной стороны, вызывает душевные переживания, с другой стороны, стимулирует создание в языке средств прямой и косвенной номинации этих душевных переживаний. Номинаты эмоций, таким образом, являются частью лексической системы языка и принимают участие в линейных и нелинейных фразообразовательных процессах. Одним из системных нелинейных механизмов регулирования отношений между единицами языка является парадигматика – связанность на основе сопоставления и противопоставления.

Данная статья ориентирована на изучение особенностей формирования отношений противоположности глагольных фразеологических единиц (далее ФЕ) с компонентом – номинатом эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость'.

Актуальность работы определяется тем, что проблематика описания фразеологического состава французского языка как организованного целого остается неисчерпанной. Так, до настоящего времени ФЕ, содержащие в своем составе компоненты – номинаты эмоций, не были объектом систематизации на парадигматическом уровне.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1) впервые проводится комплексное изучение ФЕ французского языка с компонентами – номинатами эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость' и устанавливаются системные антонимичные связи между ними;

2) для интерпретации языкового материала был сформирован адекватный объекту исследования понятийный аппарат: введены такие термины, как номинат, компонентно-понятийная группа (КПГ), фразеологическая антонимическая группа (далее ФАГ), логико-символическая модель (ЛСМ) ФЕ, антисема.

Объектом настоящего анализа выступает корпус фразеологических единиц французского языка с компонентом – номинатом эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость'.

Предметом исследования являются структурно-семантические особенности фразеологической антонимии французского языка с компонентом – номинатом эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость'.

Целью настоящей статьи выступает изучение структурных и семантических особенностей фразеологической антонимии с компонентом – номинатом эмоции. Для достижения поставленной цели потребовалось решить ряд *теоретических задач:*

– уточнить содержание понятия «фразеологическая антонимия»;

– определить виды фразеологических антонимов, характерные для французского языка;

а также *эмпирических задач:*

– провести отбор и систематизацию фразеологического материала;

– установить основные модели формирования отношений противоположности в корпусе исследуемых ФЕ.

Экспериментальная часть исследования была реализована на *материале* французских фразеологических единиц с компонентами – номинатами эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость' (всего 210 ФЕ) [1; 2; 3].

Теоретическая значимость осуществленной систематизации ФЕ с компонентом – номинатом эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость заключается в том, что она позволяет изучить закономерности фразеологической антонимии французского языка.

Фразеологическая антонимия как научная проблема. Вопросами фразеологической антонимии занимались многие исследователи, опираясь на материал разных языков (Ю.Д. Апресян, А. Гамон, В.П. Жуков, А.В. Кунин, А.Г. Назарян, Е.Н. Миллер, М.И. Сидоренко, Б. Татар, А.А Уфимцева, П. Хэндс, Н.М. Шанский, А.И. Шнирельман, J.-C. Anscombre, A. Bélanger, C. Eggermont, J. Giry Schneider, Rey I. Gonzalez, M.A.K. Halliday, R. Hasan, U. Heid, M.-C. L'Homme, G. Jefferson, F. Parc, A. Polguère, Ch. Rouget, H. Sacks и др.). Было установлено, что *фразеологическая антонимия основывается на семантическом противопоставлении.* Антонимия определяется при сопоставлении ФЕ по противопоставленности тех же дифференциальных семантических признаков, что и синонимия. Возможность одного основания свидетельствует о системной связи между различными видами парадигматических отношений в языке.

ФЕ с противоположным значением образуют антонимические ряды, например, в русском языке антонимический ряд *«держать себя в руках, владеть собой»* с общим значением 'не терять выдержки', 'сдерживать порывы своих чувств' антонимически противопоставлен другой синонимический ряд со значением 'терять самообладание', '*выходить из себя, лезть на стену'* [4, с. 189].

А.В. Кунин отмечал, что антонимы в системе языка – это языковые единицы с противоположными значениями [5, с. 130]. Используя семантический критерий (противопоставленность по семантическому признаку), ученый выделил следующие ***типы*** фразеологических антонимов в английском языке:

1) тип «начинать» – «переставать», например,

Put smth on foot '*положить начало чему-либо'* # Ring down the curtain ('*положить конец чему-либо'*);

2) тип «действие» – «уничтожение результата действия», например,

Loosen one's purse strings '*раскошеливаться'* # Tighten one's purse strings ('*скупиться, экономить'*);

3) тип «хорошо» – «плохо», «правильно» – неправильно», «честно» – «нечестно», например,

Come to the right shop ('*обратиться к кому следует'*) # Come to the wrong shop (*'обратиться не по адресу'*);

4) тип «больше» – «меньше», например,

– количество*: as plentiful as blackberries* (*'в* изобилии') # as scarce as hen's teeth ('*кот наплакал'*);

– вес, сила, скорость: as heavy as lead ('*тяжелый как свинец*) # as light as a feather ('*легкий как перышко*');

– абстрактные качества: child's play (*'легкое дело'*) # Herculean task ('*геркулесов труд'*;

5) разные антонимы:

– богатство – бедность: as rich as Croesus (*'богат как крез'*) # as poor as a. church mouse ('*беден как церковная мышь'*);

– красота – уродливость: as pretty as a picture (*'хорошенькая как картинка'*) # as ugly as sin ('*страшен как смертный грех'*);

– настроение человека: keep a stiff upper lip, keep one's chin (или pecker) up ('*не падать духом'*) # loose heart (*'падать духом'*) [5, с. 130].

А.Г. Назарян на материале французского языка определил три структурно-семантических типа фразеологических антонимов, принимая во внимание не только общность/различие семантических признаков, но и общность/различие признаков формальных (относящихся к форме языковых единиц):

1) фразеологизмы-антонимы, которые различаются по лексическому составу, а иногда и по грамматической структуре, например,

tirer le diable par la queue (*'бедствовать, быть в крайней нужде'*) # rouler sur l'or (*'купаться в золоте'*;

2) фразеологизмы-антонимы, которые различаются по лексическому составу, но обладают аналогичной грамматической структурой, например,

beau comme le jour (*'прекрасен как день'*) # laid comme le péché (*'уродлив как грех'*);

3) фразеологизмы-антонимы, имеющие сходный лексический состав, а часто и одинаковую грамматическую структуру, например,

regarder d'un bon œil (*'смотреть внимательно'*) # regarder d'un mauvais œil (*'смотреть рассеянно'*) [6, с. 234].

Результаты, которые фразеологи получили на материале разных языков в ходе поиска ФЕ с противоположным значением, свидетельствуют о том, что антонимия свойственна ФЕ, и может быть предпринята ее систематизация. Вместе с тем вопрос о том, чем отличается фразеологическая антонимия от лексической, требует уточнения. Принципиальное различие кроется в самой природе этих единиц языка. Лексическая единица соотносима с понятием, т.е. первой самой простой формой мышления, которая имеет свои содержание и объем. Фразеологическая единица, будучи раздельнооформленной, выступает как сложное понятие, состоящее из простых понятий, содержание и объем которых находятся в отношениях взаимообусловленности целостным фразеологическим значениям, не выводимым из суммы значений компонентов. Изучение лексической антонимии определяется сопоставлением и противопоставлением простых понятий по объему и содержанию. Фразеологическая антонимия – явление более сложное с точки зрения ее внутренней организации. И для ее исследования требуются особые приемы и средства, адекватные своему предмету. Перспектива формально-семантического анализа фразеологической антонимии определяется возможностями логико-символического моделирования, начало которому было положено в монографии Соколовой Г.Г. и Харитоновой И.В. [7, с. 27].

Фразеологические единицы с компонентом – номинатом эмоций 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость' составляют существенную часть фразеологического фонда французского языка.

Для проведения исследования проведен отбор ФЕ (всего 210 ФЕ) которые были разделены на группы в соответствии с разработанными в современной фразеологии критериями:

– семантический критерий – противопоставленность описываемого фрагмента действительности;

– логический критерий – противоположность значений;

– лексический критерий – компонентный состав;

– структурно-грамматический критерий – характер синтаксических связей между компонентами.

Методология исследования. Изначально весь фразеологический материал структурировался в соответствии с семантикой ключевого компонента ФЕ – номината эмоции. Основным элементом корпуса ФЕ выступили компонентно-понятийные группы (КПГ) как совокупность единиц с номинатом эмоции 'любовь', 'ненависть', 'радость', 'грусть', 'смелость', 'трусость'. Теоретической базой изучения фразеологической антонимии явилась концепция логико-семантического моделирования И.В. Харитоновой, изложенная в коллективной монографии «Фразообразование в современном французском языке» [7, с. 28 – 37].

В работе проведена систематизация ФЕ по признаку противоположности лексического состава и по грамматической структуре. Было выделено три ФАГ, внутри которых противопоставляются: 'любовь' ⊥ 'ненависть', 'радость' ⊥ 'грусть', 'смелость' ⊥ 'трусость'.

В ходе структурного и семантического анализа отобранных ФЕ были рассмотрены особенности реализации логико-семантической модели (ЛСМ) образования ФЕ в ФАГ.

Источником фразеологизации исследуемых ФЕ является противоречие между раздельностью формы и целостностью содержания комплекса компонентов ФЕ, которое может быть представлено как на уровне формы: F(S) = f1 + f2 + f3 +…+ fn) (S), где «F» – ФЕ, «S» – целостное фразеологическое значение, «fn» – компонент ФЕ, так и на уровне содержания: S(F) = s1 ^ s2^ … ^ sn, где «sn» – сема, входящая в состав целостного фразеологического значения [7, с. 31]. Таким образом, F(S) ⊥ S(F), где «⊥» – логический знак противоречия.

Антонимия ФЕ также может быть представлена символически F1(S1) ⊥ F2(S2).

Использование метода моделирования позволило в ходе исследования ФЕ с компонентом – номинатом эмоции, получить следующие результаты.

А. Глагольные ФЕ с компонентом – номинатом эмоции, обозначающим «любовь» и «ненависть».

В рамках данных ФАГ были выделены глагольные ФЕ (Fv). Антонимия глагольных сходноструктурных ФЕ (Fv1 ~ Fv2, где ~ знак подобия) определяется противопоставлением в составе фразеологического значения (далее ФЗ) сем, которые опосредованы именным или глагольным компонентом. Инвариантная модель антонимии выступает как

Fv1(S1) ~ Fv2(S2) на уровне формы и как

S1(Fv1) ⊥ S2(Fv2) на уровне содержания.

К внутреннему противоречию между формой и содержанием каждой из сопоставляемых ФЕ добавляется внешнее противоречие, т.е. противопоставленность ряда ФЕ по содержанию. Для моделирования фразеологической антонимии необходимо создать термин, который бы позволял описывать противоположные элементы ФЗ сопоставляемых ФЕ. Таким термином может стать *«антисема» – научное понятие, которое обозначает сему как минимальную смысловую единицу противопоставления*.

Возможны несколько моделей.

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 :⇔ sv2 ^ sn1 ⊥ sn2** (где «:⇔» – эквивалентность, «≡» тогда и только когда).

В образовании одноструктурных ФЕ принимают участие глаголы – тноминаты эмоции ‘любовь’ (например, adorer, aimer), демонстрирующие синонимические отношения, выполняют формообразующую функцию, выраженную в грамме ‘действие/состояние’. Антонимия ФЕ определяется наличием в составе ФЕ именных компонентами (idole ⊥ fiel), которые в своем фразеологически связанном значении реализуют в составе ФЕ антисемы ‘восхищение’ (idole – ‘идол’) и ‘отвращение’ (fiel – ‘жёлчь’):

adorer comme un idole ‘(*почитать как божество*’) ⊥ aimer comme fiel (‘ненавидеть’) (ср. рус. ‘Не любовь, а полынь горькая’)’.

s’attirer à bouche perdue (‘*любить друг друга без памяти*’) ⊥ s’attirer l’animation (‘*вызывать неприязнь*’)

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 : sv2 ^ 1sn1 ⊥ sn2**

Глагольные компоненты одно- и сходноструктурных ФЕ данной ФАГ выполняют формообразующую функцию, выраженную в граммеме ‘действие/состояние’. Кроме того, в структуру ФЗ глагольные компоненты, утрачивая свое референтное значение, вносят дифференциальную сему ‘интенсивность’ (см. об этом подробнее [8, с. 470]), указывающую на силу проявления эмоции: глагол-компонент avoir вносит в значение ФЗ сему ‘интенсивность ниже нормы’ (в рамках данного сопоставления), глаголы-компоненты porter и créer – ‘интенсивность, равная норме’, глагол-компонент forcer – ‘интенсивность выше нормы’. ФЕ включают в качестве компонента – номината эмоции имена существительные, противоположные по значению: admiration, adoration, affection, amour, attachement, sympathie ⊥ abomination, animosité, aversion, dégoût, rancœur, répulsion. Таким образом, противопоставление достигается за счет ***антисем***, которые представлены в ФЗ благодаря номинатам противоположных эмоций:

porter un amour (‘*испытывать любовь*’), avoir de l’affection (‘*любить*’) ⊥ avoir en aversion (‘*испытывать отвращение*’);

forcer l’admiration (‘*вызывать восхищение*’) ⊥ avoir/créer de l’animosité (‘*испытывать/вызывать отвращение. неприязнь*’);

avoir une véritable adoration (‘*прямо-таки обожать (боготворить)*’) ⊥ avoir le dégoût (‘*чувствовать отвращение*’);

éprouver de l’affection (‘*испытывать чувство любви к кому-то*’) ⊥ éprouver une répulsion (‘*испытывать отвращение*’);

prendre en sympathie (‘*почувствовать симпатию к кому-либо*’) ⊥ prendre en dégoût (‘*почувствовать отвращение*’);

prendre en affection (‘*привязаться к кому-либо*’) ⊥ prendre en aversion, prendre une aversion (‘*почувствовать отвращение*’), avoir en abomination (‘*питать отвращение*’);

avoir l’attachement (‘*быть привязанным*’) ⊥ avoir de la rancœur (‘*питать злобу*’).

Специфика антисем изучаемых ФАГ состоит в том, что ФЕ обозначают проявление противоположных эмоций – положительных и отрицательных. В этой связи методологически удобно рассматривать два вида антисем: *положительные антисемы и отрицательные антисемы*.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что синонимия и антонимия в системе ФЕ выступают как два связанных явления: ФЕ одновременно вступают в отношения тождественности и противоположности. Возможно образование одних синонимических рядов, которые противопоставлены другим. *Гипотетически каждый элемент синонимического ряда противопоставлен каждому элементу антонимического синонимического ряда*. Однако данное предположение требует доказательства на более обширном фразеологическом материале, что не входит в задачи данной работы.

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 ⊥ sv2 ^ sn1 ⊥ sn2**

Представлены компаративные сходноструктурные ФЕ, антонимия которых обусловлена наличием в составе фразеологического значения антисем глагольных компонентов ‘любить ⊥ ‘ненавидеть’ (aimer ⊥ haïr), антисемы именного компонента ‘любовь’ (amour) и потенциальной фразеологически обусловленной антисемы ‘ненависть’ (именной компонент mort), а также дифференциальных сем ‘интенсивность’ именных компонентов ses boyaux и la mort, которые повышают силу проявления эмоции, соответственно, положительной (‘любовь’) и отрицательной (‘ненависть’):

aimer comme ses boyaux (‘*любить как самого себя*’) ⊥ haïr comme la mort (‘*смертельно ненавидеть*).

Б. Глагольные ФЕ с компонентом – номинатом эмоции, обозначающим «радость» и «грусть».

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 : sv2 ^ 1sn1 ⊥ sn2**

Примером реализации данной антонимической модели могут служить следующие одноструктурные ФЕ:

nager dans le sein des délices (‘*плавать в море блаженства*’) ⊥ plonger dans le désespoir (‘*находиться в отчаянии*’).

Противоположность обеспечивается антисемами именных номинатов эмоций délices и désespoir. Глагольные компоненты nager и plonger выполняют формообразующую функцию за счет граммемы ‘действие’. Однако фразеологическое значение включает и смысловые семы ‘способа действия’ переносных значений глагольных компонентов, которые опосредуются действием механизмов абстракции и отождествления. Помимо этого, глагольные компоненты вносят семы ‘интенсивности’ за счет противопоставления пространственных параметров способа действия: ‘горизонтальности’ (nager) и ‘вертикальности’ (plonger), а также наличия/отсутствия ‘силы’ (соответственно, plonger/nager). Таким образом, противоположность данных ФЕ усиливается глагольными компонентами.

Глагольные компоненты nager и plonger проявляют активность при образовании других противоположных по значению ФЕ, что свидетельствует о ***серийности антонимии***.

nager dans le bonheur (‘*быть наверху блаженства*’) ⊥ plonger dans une profonde affliction (‘*пребывать в скорби*’).

Именной компонент affliction входит в состав ФЕ être dans l’affliction (‘*пребывать в скорби*’), образуя при этом синонимическую связь с ФЕ plonger dans une profonde affliction/ plonger dans le désespoir и антонимическую связь с nager dans le sein des délices/nager dans le bonheur.

Данное наблюдение позволяет сделать предположение, что антонимическая серийность находится во взаимосвязи с *синонимической серийностью*. ФЕ nager dans le sein des délices и nager dans le bonheur выступают синонимами, как и plonger dans le désespoir и plonger dans une profonde affliction. Это означает, что *одной из закономерностей формирования парадигматических отношений между ФЕ является серийность ФЕ, формируемая на основе антонимических и синонимических связей*, что свидетельствует, с одной стороны, о сложности внутренней организации фразеологической системы, а, с другой, о *нелинейности самой серийности*.

В ФАГ «радость» и «грусть» включаются и ФЕ компаративного типа, образованные по ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 ⊥ sv2 ^ 1sn1 ⊥ sn2.**

В качестве примера приведем такую пару сходноструктурных антонимов, как:

être gai comme un merle (‘*веселиться*’) ⊥ s’ennuyer comme un carpe (‘*подыхать от скуки*’).

Противопоставление достигается благодаря антисемам глагольного сочетания être gai и глагола s’ennuyer, которые, выполняя формообразующие функции, реализуют также граммему ‘состояние’. Однако именные компоненты также демонстрируют свою противоположность за счет действия механизмов абстракции отождествления и ассоциации. Особенности поведения человека, испытывающего ‘радость’ или ‘грусть’ отвлекаются от человека, как и характерные черты поведения merle и carpe ‘живость’ и ‘вялость’ отвлекаются от этих животных. Возникают противопоставленные ассоциативные связи ‘радость’⇔’живость’ ⊥ ‘грусть’⇔’вялость’, выраженные в антисемах именных компонентов ФЕ. Таким образом, противоположность фразеологических значений достигается благодаря и именным, и глагольным компопнентам, что и находит свое отражение в ЛСМ.

Вместе с тем описание данной антонимической пары было бы неполным без обращения к ФЕ со сходными структурой и ассоциативными связями être heureux comme un poisson dans l’eau (‘*чувствовать себя свободно*’), но не вступающими с указанными ФЕ ни в синонимические, ни в антонимические отношения. Глагольный компонент – номинат эмоции ‘счастье’ утрачивает референтную сему в составе ФЕ, реализует граммему ‘состояние’, а также сему ‘интенсивность

выше нормы'. Именные компоненты poisson и eau утрачивают свои референтные семы и за счет действия механизмов абстракции отождествления и ассоциации актуализируют сему 'свобода'. Данный пример показывает, что не все ФЕ с похожими структурами, компонентным составом и механизмами фразеологизации, т.е. образованные по одной фразообразовательной модели, могут вступать в парадигматические отношения отождествления или противопоставления. Данный факт можно рассматривать как ***проявление асимметрии***.

В. Глагольные ФЕ с компонентом – номинатом эмоции, обозначающим «смелость» и «страх».

Выделенные выше ЛСМ представлены и в данной КПГ. Антонимия обусловлена семами, связанными с именными компонентами.

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 :⇔ sv2 ∧ sn1 ⊥ sn2**

Сходноструктурные ФЕ avoir courage ('*быть мужественным*') ⊥ avoir peur ('*бояться*'), avoir grand peur ('*сильно бояться*') вступают в антонимические отношения за счет антисем именных компонентов – номинатов эмоций. Если рассматривать противоположность avoir courage ⊥ avoir grand peur, то значения ФЕ отличаются также отсутствием/наличием семы 'интенсивность', связанной с адъективным компонентом grand. В ФЕ avoir courage и avoir peur сема 'интенсивность' характеризуется нормой, в ФЕ avoir grand peur эта сема выше нормы. Во французском языке аналитической форме avoir peur синонимически соответствует синтетическая форма глагола craindre. В этой связи ФЕ craindre comme le feu ('*бояться как огня*') также может быть отнесена к данной антонимической модели. Ее компаративный элемент вводит сему 'интенсивность – максимум'. Однако если включить ФЕ craindre comme le feu в данное противопоставление, то ФЕ данной модели следует отнести уже к разноструктурным антонимам.

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 : sv2 ∧ 1sn1 ⊥ sn2**

В рамках данной модели антонимические отношения демонстрируют сходноструктурные ФЕ: avoir courage ('*быть мужественным*') ⊥ mourir de peur ('*до смерти бояться*'), être saisi de crainte ('*быть охваченным страхом*'). Противопоставление основано на положительных и отрицательных антисемах именных комонентов – номинатов эмоций.

По указанной модели образованы и антонимичные ФЕ avoir courage ('*быть мужественным*), ⊥ éprouver de l'appréhension (*'испытывать страх'*), 'mourir de peur ('*до смерти бояться*'), être saisi de crainte ('*быть охваченным страхом',*) frémir d'horreur ('*содрогнуться от ужаса'*), trembler de crainte ('*дрожать от страха'*), frémir de peur ('*дрожать от страха'*), в значениях которых противопоставлены положительные и отрицательные антисемы именных компонентов. Вместе с тем в дифференциации участвует и сема 'интенсивность', определяющая силу 'страха'. Эта сема обусловлена как именными компонентами, так и глагольными.

Именной компонент horreur несет сему 'интенсивность – выше нормы', в то время как peur и crainte – 'интенсивность – норма'.

'Интенсивность – норма' характеризует ФЕ с глагольным компонентом éprouver; 'интенсивность – выше нормы' – ФЕ с глагольными компонентами être saisi, frémir, trembler; 'интенсивность – максимум' – ФЕ с глагольным компонентом mourir.

ЛСМ **Fv1(sv1+sn1) ⊥ Fv2(sv2+sn2) ≡ sv1 ⊥ sv2 ∧ 1sn1 :⇔ sn2**

Наличие подобной модели не было отмечено в ФАГ 'любовь/ненависть' и 'радость/грусть'. Ее особенность состоит в том, что противоположность обусловлена антисемами 'приобретение' ⊥ 'утрата' глагольных компонентов, выполняющих не только формообразующую функцию (граммема 'действие'), но и функцию противопоставления (prendre, reprendre, rassemler ⊥ perdre):

prendre son courage à deux mains ('*осмелиться набраться смелости'*), prendre la hardiesse ('*взять на себя смелость'*), ressembler tout son courage ('*собираться с мужеством')* reprendre courage ('*воспрянуть духом'*) ⊥ perdre courage ('*пасть духом*').

Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать следующие выводы:

1. Глагольные фразеологические единицы с компонетами – номинатами эмоций вступают в антонимические отношения.
2. В составе ФЕ эмоции могут номинироваться как глагольным, так и именным компонентом.
3. Источником антонимии является наличие в структуре фразеологического значения сопоставляемых ФЕ противоположных положительных и отрицательных антисем, соотнесенных либо с глагольным, либо с именным компонентом, либо одновременно с глагольным и именным компонентами.
4. Фразеологической антонимии так же, как и синонимии, свойственна серийность.
5. Фразеологическая антонимия и фразеологическая синонимия выступают как две противоположные разновидности парадигматических отношений, демонстрирующие вместе с тем свои единство, взаимосвязь и взаимообусловленность.

Библиографический список

1. Гак В.Г. *Новый большой французско-русский фразеологический словарь*. Москва, Русский язык, Медиа 2000.
2. *Словарь антонимов*. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/
3. *Словарь антонимов*. Available at: http://www.les-expressions.com
4. Жуков В.П. *Русская фразеология*. Москва, 1986.
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
6. Назарян А.Г. *Фразеология французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.
7. Соколова Г.Г., Харитонова И.В. *Фразообразование в современном французском языке*: монография. Москва: МПГУ, 2020.
8. Харитонова И.В., Гурская Л.Н. Синонимия фразеологических единиц с компонентом – номинатом эмоции 'любовь' (на материале французского языка). Мир науки, культуры, образования. 2020; № 4 (83): 468 – 471.

References

1. Gak V.G. *Novyj bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, Russkij yazyk, Media 2000.
2. *Slovar' antonimov*. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/
3. *Slovar' antonimov*. Available at: http://www.les-expressions.com
4. Zhukov V.P. *Russkaya frazeologiya*. Moskva, 1986.
5. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izdatel'skij centr «Feniks», 1996.
6. Nazaryan A.G. *Frazeologiya francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
7. Sokolova G.G., Haritonova I.V. *Frazoobrazovanie v sovremennom francuzskom yazyke*: monografiya. Moskva: MPGU, 2020.
8. Haritonova I.V., Gurskaya L.N. Sinonimiya frazeologicheskih edinic s komponentom – nominatom `emocii 'lyubov'' (na materiale francuzskogo yazyka). Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020; № 4 (83): 468 – 471.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-591-594

***Dambaa Sh.V.**, postgraduate, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shenne2242@mail.ru*

EXPRESSION OF TOOLS AND METHODS OF CATCHING WILD ANIMALS AND FISH IN THE TUVAN LANGUAGE: HISTORY AND MODERNITY. Hunting and fishing play an important role in the life of Tuvans. Each hunting and fishing season has its own types and methods of hunting and fishing. A person engaged in these types of economic activities knows exactly when, where and how to hunt a particular animal, where and how to catch a particular fish. For residents of some areas of Tuva engaged in hunting and fishing, this type of economic activity is considered professional. Consequently, this layer becomes a special (professional) vocabulary. Thus, the researchers are faced with an important task of collecting and systematizing language units related to hunting and fishing vocabulary as a section of the economic culture of the Tuvans. The main purpose of this article is to analyze the vocabulary of hunting and fishing. The results of the study indicate that some tools and methods of hunting animals and catching fish existed in ancient times and have survived to the present day.

Key words: **Tuvan language, vocabulary, special vocabulary, language unit, hunting, fishing, names of tools and methods of hunting animals, methods of catching fish, tools for fishing.**

***Ш.В. Дамбаа**, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: shenne2242@mail.ru*

ОРУДИЯ И СПОСОБЫ ЛОВЛИ ДИКОГО ЗВЕРЯ И РЫБЫ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Охота и рыболовство в жизни тувинцев играют важную роль. В каждом охотничьем и рыболовном сезоне есть свои виды и способы охоты, ловли рыбы. Человек, занимающийся данными видами хозяйственней деятельности, точно знает, когда, где и чем охотиться на того или иного зверя, где и как поймать ту либо иную рыбу. Для жителей некоторых районов Тувы, занимающихся охотой и рыболовством, данный вид хозяйственной деятельности считается профессиональным. Следовательно, данный пласт лексики становится специальным (профессиональным), в связи с этим перед исследователями стоит важная задача сбора и систематизации языковых единиц, относящихся к охотничьей и рыболовной лексике, как раздела хозяйственной культуры тувинцев. Основная цель данной статьи – анализ лексики охоты и рыболовства. Результаты исследования свидетельствуют о том, что некоторые орудия и способы охоты на зверей и ловли рыбы существовали в глубокой древности и сохранились до настоящего времени.

Ключевые слова: **тувинский язык, лексика, специальная лексика, языковая единица, охота, рыболовство, названия орудий и способов охоты на зверя, способы ловли рыбы, орудия для лова рыбы.**

Охота и рыболовство были и остаются одним из традиционных занятий тувинцев. С древних времен тувинцы охотой и рыболовством кормили свою семью, зарабатывали себе на жизнь, обменивали шкуру, мясо, панты марала и струю кабарги использовали как товар. В настоящее время охота и рыболовство также остаются одним из любимейших видов хозяйственной деятельности. Тувинцы используют мясо дичи и рыбы в пищу, считая, что оно очень полезно для организма в связи с тем, что дикие животные обитают в экологически чистых местностях и питаются натуральными кормами. Следовательно, в них много витаминов и других питательных веществ.

Основной целью настоящего исследования стал сравнительный анализ названий орудий, способов охоты и ловли рыбы в древности и современности. В результате анализа собранного материала нами выявлено, что некоторые орудия и способы охоты и ловли рыбы в современное время не используются. Их сегодня заменили другие разновидности орудий и способов с новыми наименованиями. Данные виды можно подразделять на следующие три лексико-семантические группы:

– «Древние способы и орудия для ловли зверя и рыбы»;

– «Орудия и способы охоты на зверя и ловли рыбы, которые сохранились до настоящего времени»;

– «Современные орудия и способы ловли зверя и рыбы».

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе предпринята попытка сравнительного анализа названий орудий и способов, использовавшихся нашими предками для добычи дичи и рыбы, а также современные их виды. Представленный материал вносит весомый вклад в дальнейшее развитие одного из древнейших пластов лексики тувинского языка, может быть использован на занятиях по лексикологии родного языка, найти применение в проведении сравнительных исследований по лексике тюркских языков и составлении отраслевых словарей тувинского и тюркских языков.

Исследование охотничье-рыболовной лексики освещались в работах некоторых ученых-тувиноведов. Одним из первых данную лексику в тувинском языке описал этнограф С.И. Вайнштейн [1; 2; 3], в работе тувинского диалектолога З.Б. Чадамба также освещается тема охоты и рыболовства в тоджинском диалекте – одного из особенных в тувинском языке [4]. В научно-популярном издании В.К. Даржа описываются такие традиционные занятия, как охота и рыболовство тувинского народа [5].

В последние годы охотничье-рыболовной лексикой занимались В. Салчак, Б. Монгуш, Б. Баярсайхан, в работе которых, написанной на тувинском языке, рассматриваются некоторые вопросы охотничьей лексики [6], Н.Д. Сувандии, в которой автором описаны табу и эвфемизмы в охотничьей лексике тувинского языка [7]. Научная статья Е.М. Куулар, Н.Д. Сувандии [8] посвящена сопоставительному анализу некоторых основных групп охотничьей лексики в тувинском литературном языке и его диалекта. Лексику рыболовства в тере-хольском диалекте тувинского языка исследовали Е.М. Куулар, Ш.Ю. Кужугет [9] и др. Но полному углубленному изучению рассматриваемая категория лексики не подвергалась.

При проведении сравнительного анализа орудий и способов охоты и рыболовства мы опирались на работу Вячеслава Даржа «Традиционные мужские занятия тувинцев» [5]. Материалы данной книги, помимо собранных нами, послужили источником для выявления древних орудий, способов добывания дичи и ловли рыбы.

Далее подробно остановимся на трех вышеуказанных лексико-семантических группах:

1. В первую группу ***«Древние способы и орудия для ловли зверя и рыбы»*** входят следующие названия.

Маспактаар – охота с помощью *маспак* – кулема. *Маспак* – особый вид капкана [10, с. 290]. С помощью *маспак* добывали практически всех животных в тайге. Чаще всего использовали для отлова пушных зверьков [5, с. 346].

Аялаар – охота с самострелом *ая. Ая* – самострел [10, с. 79]. После петельного лова это был наиболее распространенный, традиционный способ охоты. С помощью самострела охотились на всех зверей размером от соболя до лося.

Аялаар – основное средство в борьбе с хищниками. Основное поголовье волков в Туве уничтожалось с помощью самострелов. Применение самострела ограничивалось только его опасностью для людей и домашних животных. Традиционно хищников (волков) истребляли самострелами и с помощью яда.

Хораннаар – охота на хищников с помощью яда, *хоран* – яд [10, с. 484]. Данный вид охоты также применялся на волков.

Ча – 'лук' – один из видов охоты наших предков, т.к. в древности они сами их мастерили не только для охоты, но и в качестве снаряжения, используемого как национальный вид спортивной игры.

Чалаар – охота с помощью *ча* – 'лука'[10, с. 502]. Данный вид охоты считается одним из древнейших. Луки и стрелы охотники изготавливали сами.

Одним из древних видов ловли рыбы является *серээлээр – 'ловить острогой'* [10, с. 374], который был распространен в древние времена среди рыболовов Тожинского района.

Серээлээр – букв.: *серээ* – 'острога, вилка' лов рыбы острогой. Трезубец *серээ* осторожно опускали в воду чуть позади рыбы и ниже по течению. Рыба всегда стоит головой против течения. Подведя под водой *серээ* на достаточно близкое расстояние и прицелившись центральным зубом в место между головой и началом верхнего плавника рыбы, коротким «тычком» поражали добычу, стараясь прижать лезвием к дну [5, с. 514].

Серээ – 'острога, вилка' тувинцы использовали также при охоте на зверей, чтобы поразить, добить добычу, когда та попалась на самоловы и петли.

Балык сегиртиир – букв.: *'ловить; поймать убегающего'*. Способ лова *сегиртиир* охотничьего происхождения. Тувинцы пользовались несколькими способами лова рыбы загоном. Рыбу в небольших речках «загоняли» в яму, шлепая палками по камням, затем перегораживали камнями (ветвями, дерном) место, где вода входит в протоку. Скопившуюся в ямах рыбу ловили петлями, острогами или баграми [5, с. 510]. В настоящее время данный вид почти не используется, т.к. рыбаки в основном используют современные снаряжения.

Среди рыбаков также распространенным видом является ловля рыбы с помощью *тыртпа* – 'рыболовный снаряд, крюк, крючок' [10, с. 430].

Тыртпалаар – от слова *тырт* – 'тянуть', лов рыбы багром. В горных реках крупных рыб ловили так называемым орудием *тыртпа* – это металлический крючок, прикрепленный к длинной палке, напоминающий острогу.

Таким образом, древние виды и способы охоты и рыбной ловли в настоящее время почти не употребляются. Но вид рыбной ловли *серээлээр – 'острога, вилка'* иногда применяется рыбаками, когда они ловят крупных рыб, таких как *шортан* – 'щука'.

2. Следующая группа «***Орудия и способы ловли зверя и рыбы, которые сохранились до настоящего времени».***

Некоторые орудия и способы ловли зверя и рыбы использовались с древности по настоящее время, причем при охоте и рыболовстве.

Одним из древних видов является охота с *эдиски – 'дудка; свирель'* [10, с. 484]. В. Даржа отмечает, что вначале из бересты делали манок – *эдиски*: две сложенные пополам тонкие пластинки, выполненные из утонченного слоя бересты, размером приблизительно 2 × 1 см, немного вытянутой формы. *Манок* – эдиски вставлялся в рот и удерживался губами. При резком выходе получался звук, напоминающий тревожный крик косуленка. Косуля оставляет своего косуленка приблизительно через каждые четыре часа днем для того, чтобы отойти на пастбище или водопой. Услышав крик (манок), она тут же бросается на зов и попадает под пулю. Охота с *эдиски* считается одним из опасных видов, т.к. «на крик» зачастую может прибежать не косуля, а медведь, волк, лиса или рысь. Поэтому охотники при помощи *эдиски* зачастую охотятся парами [5, с. 382].

Эдискилээр – охота на парнокопытных животных с помощью манка в Тоджинском районе. *Эдиски* – охотничий манок, вабик, пищик (дудочка для приманивания птицы, зверя) [10, с. 607]. Данный вид охоты по сегодняшний день используется охотниками отдаленного поселка Чазылары Тоджинского района Тувы.

Дузак – букв.: *'петля'* – лов рыбы петлей [10, с. 182] является древним и часто употребляемым видом охоты и рыболовства. *Дузак* использовали во время охоты на пушных и мелких зверей, которого описывает в своей работе В. Даржа: «Наряду с активными формами для охоты на белку использовались различные самоловы, петли – *дузак,* давилки – *маспак*» [5, с. 458]. Петлю часто использовали для охоты на соболя. Ее обычно ставили только в местах, где через горные речки лежали стволы деревьев. Соболь по бревнам, на которых ставили сразу две петли из конского волоса, переходил с одного берега на другой. Чтобы пушной зверь не обошел западню, вокруг установленных мест втыкали в ствол ветки, но чаще для этой цели использовали уже существующие сучья, сохранившиеся

на данном бревне. На территориях западной и центральной Тувы принято ловить зайца при помощи волосяной петли – *дузак.* Существовало два способа установки петли: простая петля – *дузак* и *дузак* – петля, которая поднимала пойманного зайца над землей.

Дузактаар – рыболовство с помощью петель. Петлей из конского волоса – *дузак* ловили хариуса и другую некрупную рыбу. Увидев в воде добычу, рыболовы опускали в щель между бревен петлю несколько выше по течению, чтобы оно увлекало ее и плавно подводило к рыбе. Как только петля пробиралась через жаберную щель, быстро выхватывали трофей из воды.

Существовало множество приспособлений для отлова пушных зверьков, все эти приспособления называли *какпа* – капкан [10, с. 220]. Вид способа с капканом называется *какпалаар* – охота с помощью традиционных капканов. Их ставят в местах, откуда могут пробегать дикие звери для добычи пищи.

Охотничьи приемы довольно разнообразные, так как на определенного зверя понадобится использовать разнообразие подходов и орудий. Существуют и такие способы охоты на зверя, когда используются разные приемы и действия. Это в основном касается охоты на крупных животных: дозуг, *кедег, манаг* и др.

Дозуг – засада у звериной тропы; *дозуг манаар* – ‘сидеть в засаде у звериной тропы’ [10, с. 167]. Этимологически связано с *дозар* ‘1) выходить навстречу; 2) перерезать дорогу, останавливать’. *Дозор* – люди, находящиеся в засаде у тропы, дороги [10, с. 167].

Кедег – засада [10, с. 234]. Отличие *кедег* от *дозуг* состоит в том, что *дозуг* является способом охоты, основанным на ожидании зверя у тропы в местах переходов к водопоям, солонцам, пастбищам, сезонной миграции и т.д. [5, с. 344].

Манаг – охота ожиданием в засаде [10, с. 344], от *манаар* – ‘ждать, ожидание’. Обычно в местах организации засад возводят временные наземные сооружения в форме различных укрытий. Поэтому наименование засады *манаг*, прежде всего, распространяется на сооружение, в котором укрывается охотник. *Манагом* называют только наземные сооружения.

Кедээр, кедеп аңнаар – ‘подстерегать, выслеживать, подкарауливать; быть в засаде’ [10, с. 235] – способ скрытого сближения со зверем на дистанцию поражения оружием. Способ скрытого сближения со зверем ползком, «по-пластунски» называется *үңгеп, союп кедээр,* он является разновидностью скрадывания зверя. Обычно этим термином характеризуют крайнюю, «высокотехническую» форму сближения на дистанцию выстрела с достаточно близкого расстояния. *Кедеп аңнаар* используют при обозначении охоты с подхода, когда охотник, крадучись, осторожно, движется по лесу в поисках зверя [5, с. 345].

Сүрер – ‘преследовать, гнаться’ [10, с. 393] – способ преследования видимого зверя верхом на коне и др. животных либо преследование на лыжах в зимнее время; «преследование гоном». Преследованием видимого зверя большим числом охотников, т.е. своеобразной коллективной разновидностью *сүрер* является охота на волков преследованием на конях – *аглаар* [5, с. 345].

Аглаар – ‘загонять зверя в засаду’ [10, с. 35]. Это исключительно коллективный вид охоты с привлечением относительно большого количества участников и высокой организацией. В этой связи *сүрер* называют охоту с преследованием видимого зверя, которую может осуществить один человек либо группа охотников [5, с. 345].

Истээр – отыскивать, идти по следу, преследовать по следам. Произошло от *ис* – ‘след’ [10, с. 210]. Идти по следам может и группа охотников, но почему-то принято «поиск зверя по следам» считать простейшим индивидуальным способом охоты. Возможно, потому, что искать по следам зверя мог каждый носитель культуры [5, с. 345].

Для ловли рыбы, где обитают немалое их количество, применяют способ *холдаар* – букв.: *‘ловить или взять руками’* – лов рыбы руками. Этим способом ловили некрупную рыбу, чаще всего *кадыргы* – ‘хариуса’, по всей Туве. Ловлей рыбы руками занимались в основном дети, для взрослых этот способ можно назвать экстремальным. *Холдаар*, возможно, один из самых древних способов рыбной ловли, и то, что он сохранился в Туве до наших дней, свидетельствует о древности корней народа [5, с. 508].

Сыырткыыш – крючок (для рыбной ловли), удочка; диал.: *кармак* – ‘удочка’ [10, с. 230]. Способ лова с помощью крючков назывался *сыырткыыштаар* – букв.: *‘удить рыбу’*.

Самой распространенной рыболовной снастью на протяжении многих веков считается *сыырткыыш* – ‘удочка’, так как ей можно ловить рыбу круглогодично. В древности удочку изготавливали своими руками из ветки ивы, в настоящее время их можно приобрести в магазинах. Причем в настоящее время немалое количество народа не только мужского, ни и женского пола в качестве хобби занимаются рыболовством, применяя именно такой способ. В республике даже проводятся соревнования по данному виду ловли рыбы как летом, так и зимой.

Четкилээр – лов рыбы сетью, *четки* – ‘сетка’ [10, с. 529]. Сеть плели из конского волоса, сплетая в одну нить до 15 – 20 волос. Обычная длина сети составляла около 20 метров, но были сети и более длинные – до 40 метров, ширина – примерно 2, реже 3 метра, ширина *четки караа* – ‘ячеек’, букв.: ‘глаз сетки’– колебалась от 3 до 5 см. Поплавки – *четки чекпези,* букв.: ‘пробка сети’ из дерева или бересты – прикрепляли к пропущенной через всю сеть по верхнему краю веревки [2, с. 224].

Современные рыболовы приобретают готовые *четки* – ‘сети’ в магазинах. Четки используются в основном на озерах, где течение несильное.

В данную группу входят самые распространенные орудия и способы охотничье-рыболовной деятельности. Следовательно, они использовались охотниками и рыболовами как в глубокой древности, так и до настоящего времени не растратили своей значимости.

3. Третья группа называется ***«Современные орудия и способы ловли зверя и рыбы.***

Сегодня существует большой выбор охотничьих и рыболовных снастей и предметов. Их можно приобрести в специализированных магазинах. Современные принадлежности охотника и рыболова стали практичными, соответственно, каждый из них имеет свои наименования.

Боо – ‘ружье’ [10, с. 111] – один из самых распространенных орудий охоты. Существуют различные виды охотничьего ружья, начиная с резного до гладкоствольного, использовавшиеся с древности. К ним относятся *дүүрге* – дробовик – один из древнейших и употребляемых видов ружья, которых наши предки приобретали за высокую цену в виде коровы за одно ружье.

Боолаар – охота с помощью ружья. Существуют разные виды охотничьего ружья, начиная с резного до гладкоствольного.

Араалыг боо – нарезное ружье [10, с. 64].

Дүүрге – дробовик [10, с. 191].

Спиңкалаар – букв.: ‘ловля рыбы спиннингом’ [10, с. 387]. Рыбалка со спиннингом в настоящее время стала одним из популярных видов рыболовства.

Салдадыр – букв.: от слова *салдаар* – ‘плавать на поверхности воды’ [10, с. 364] – лов рыбы торпедой. Торпеда – это приспособление для рыбалки сетями в зимний период.

В настоящее время существуют и незаконные виды охоты, такие как *чырыдар* – букв.: ‘светить’ [10, с. 558] – охота на парнокопытных животных с помощью прожектора или фонаря. Если во время данного вида охоты нарушителям встречаются егери – сотрудники охотничьего хозяйства, то им будет наложен штраф. Сами охотники этот вид охоты объясняют тем, что добывали пищу и признаются, что заранее попросили у «хозяина тайги» добычу.

Таким образом, в данном исследовании перечислены основные орудия и способы охоты на зверя и добычи рыбы, их применение на практике. В статье рассмотрены три основных группы орудий и способов охоты и рыболовства.

1. В первой группе приведены примеры древних способов и орудий для ловли зверя и рыбы. Данные орудия и способы утратили свою функциональность, так как на изготовление древних видов орудий уходит много времени и требуется наличие опыта. Их заменили новые, практичные орудия и способы.

2. Во второй группе встречается наибольшее количество примеров, которые являются проверенными веками способами охоты и рыболовства, причем они используются с древности по настоящее время.

3. Названия современных орудий и способов ловли зверя и рыбы в основном заимствованы из русского языка, но с некоторыми фонетическими трансформациями в соответствии с орфоэпией тувинского языка.

Библиографический список

1. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
2. Вайнштейн С.И. *Историческая этнография тувинцев*. Москва: Наука, 1972.
3. Вайнштейн С.И. *Загадочная Тува*. Москва: ООО «Домашняя газета», 2009: 55 – 62.
4. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1974: 65 – 67.
5. Даржа В.К. *Традиционные мужские занятия тувинцев*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2009; Т. I.
6. Салчак В.С., Монгуш Б.Б., Баярсайхан Б. *Тываларның аңныыр ажыл-агый дугайында чамдык медээлер*. Кызыл: Типография КЦО «Аныяк», 2010.
7. Сувандии Н.Д., Куулар Е.М. Охотничья лексика в тувинском языке и его диалектах. *Казанская наука*. Казань, 2015: 191 – 194.
8. Куулар Е.М. Лексика традиционных орудий и способов ловли в диалектах тувинского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 4 ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 3, № 12 (66): 125 – 127.
9. Куулар Е.М., Кужугет Ш.Ю. Лексика рыболовства в тере-хольском диалекте тувинского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 3 (40): 234 – 236.
10. *Тувинско-русский словарь*. Кызыл: ОАО «Тываполиграф», 2014.

References

1. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
2. Vajnshtejn S.I. *Istoricheskaya `etnografiya tuvincev*. Moskva: Nauka, 1972.

3. Vajnshtejn S.I. *Zagadochnaya Tuva*. Moskva: OOO «Domashnyaya gazeta», 2009: 55 – 62.
4. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974: 65 – 67.
5. Darzha V.K. *Tradicionnye muzhskie zanyatiya tuvincev*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009; T. I.
6. Salchak V.S., Mongush B.B., Bayarsajhan B. *Tyvalarnyң aңnyyr azhyl-agyj dugajynda chamdyk med`e`eler*. Kyzyl: Tipografiya KCO «Anyyak», 2010.
7. Suvandii N.D., Kuular E.M. Ohotnich'ya leksika v tuvinskom yazyke i ego dialektah. *Kazanskaya nauka*. Kazan', 2015: 191 – 194.
8. Kuular E.M. Leksika tradicionnyh orudij i sposobov lovli v dialektah tuvinskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 4 ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 3, № 12 (66): 125 – 127.
9. Kuular E.M., Kuzhuget Sh.Yu. Leksika rybolovstva v tere-hol'skom dialekte tuvinskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 3 (40): 234 – 236.
10. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Kyzyl: OAO «Tyvapoligraf», 2014.

Статья поступила в редакцию 04.04.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-594-596

***Gadzhiahmedova M.Kh**., senior lecturer, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: margana68@mail.ru*
***Abdulzhalilova P.A.,** MA student, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: graf66707@mail.ru*

VICES OF MODERN SOCIETY IN AISHAT MALACHIEVA'S SATIRES. The article analyzes satires of the modern Avar poet Ai-shat Malachieva, directed against the injustice and vices of modern society: cruelty, stupidity, predation, hypocrisy, immorality, etc. The author notes the poetess' acute experience of the moral disintegration of society, the loss of high value orientations, and the change in the scale of values. Revealing all aspects of these problems – from everyday life to Being, from concrete locality to universal scales, Malachieva's satires embody both a critical assessment of the state of society and the search for the causes of the collapse of the "sad time". Basically, the analysis of reality is carried out by stringing on the end-to-end intonation of civil pain an evaluative, negative list of the complex of negativity, the reasons that raise the question: "How to love such homeland? Why should I bow my head to her?" This list contains locally specific names of components and branches of evil, or their metaphorical names, or associative-comparative characteristics. The main reason for the collapse of the society, according to the poetess, are no will to talk, the low level of civil consciousness of society. The poetess speaks of the need to purposefully shape the political, social, and moral climate of the time.

Key words: **Avar literature, satire, lyrical experience, poetic imagery, vices of society.**

***М.Х. Гаджиахмедова,** доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: margana68@mail.ru*
***П.А. Абдулжалилова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: graf66707@mail.ru*

ПОРОКИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В САТИРАХ АЙШАТ МАЛАЧИЕВОЙ

В статье анализируются сатиры современной аварской поэтессы Айшат Малачиевой, направленные против несправедливости и пороков современного общества: жестокости, глупости, хищничества, лицемерия, безнравственности и т.п. Автор отмечает обостренное переживание поэтессой нравственного разложения общества, потери высоких ценностных ориентиров, смены шкалы ценностей. Выявляя все стороны этих проблем – от быта до Бытия, от конкретной локальности до вселенских масштабов, сатиры Малачиевой воплощают и критическую оценку состояния общества, и поиски причин краха «печального времени». В основном анализ реальности проводится путем нанизывания на сквозную интонацию гражданской боли перечня причин, которые вызывают вопросы: «Как любить такую родину? За что перед ней голову склонять?» Перечень этот содержит локально-конкретные названия компонентов и ответвлений зла или их метафорические названия, или ассоциативно-сопоставительную характеристику. Главной причиной развала общества поэтесса считает молчание, низкий уровень гражданского сознания общества и говорит о необходимости целенаправленно формировать политический, социальный, нравственный климат времени.

Ключевые слова: **аварская литература, сатира, лирическое переживание, поэтическая образность, пороки общества.**

В современной аварской поэзии ощутимым стал метод и стилистика сатирического, назидательно-обличительного направления, сопровождаемого дидактическим взыванием к человеческой совести и гражданскому сознанию горца. Компонентами стилистики стали метафорическое, ассоциативно-сопоставительное обозначение зла, способы проклинаний и хуления, обобщенная символика.

В этой разновидности поэзии основная мелодическая основа стиха обретает публицистическую направленность. Критическая направленность звучит как ораторская речь, обращенная к сознанию читателя, народа. Пафос критицизма делает поэзию мыслей более гражданственной, социально выраженной. Она продолжает развертывать традиции критической оценки, сложившиеся в аварской поэзии в XX веке [1 – 5].

В этой связи особый интерес представляет творчество современной аварской поэтессы Айшат Малачиевой. Масштабы сатиры Айшат Малачиевой чрезвычайно широки, в объекте ее обличения явления типичные, наиболее характерные для нашей действительности, персонажи самых различных общественных измерений, лица асоциальные, антиобщественные. Создавая сатирически яркие и выразительные образы карьеристов, работников торговли, правоохранительных органов, воров, лжецов и т. д., утрируя и доводя до абсурда их хищнические устремления, поэтесса зеркально отразила окружающую её действительность, представила общество, где продажностью, низостью, открытой преступностью беззастенчиво попираются высшие жизненные ценности – правда, гуманность, красота, добро, где отсутствуют гражданские, духовные, нравственные, эстетические идеалы.

Неустроенности жизни, безнравственности времени и состоянию души в этом мире посвящены ее произведения «Здоровье, убитое лекарствами», «В развалины мир превратился», «Зачем прилетела, весенняя птичка?», «Если б появился человек», «Вот дома моего аула, и на окраине аула – кладбище», «Акушер-гинеколог», «Солнце, скрытое тучами» и т.д.

Интересно поэтической образностью и движением мыслей, душевных порывов ее стихотворение «Зачем прилетела, весенняя птичка?». Все переживания, тонкие порывы вызваны болью за состояние современного общества. Художественный разворот мыслей и переживаний, строй лирических ламентаций строится вокруг стержневой идеи – жить стало настолько тяжело, что даже вестница весны не приносит радости сердцу человека. Основная интонация, в пределах которой реагирует художественное сознание, – печаль, грусть, отчаяние, несогласие. Идет постоянный и тяжелый поиск причин, по которым жизнь стала в такой степени трагичной, беспросветной: «Человек глотает гнев от того, что у него ничего не осталось, ни поля, чтобы птичка приземлилась, нет кустика дерева», то есть ничего святого не осталось в жизни, в душе, разрушено высокое духовное начало человека и общества, то основное богатство, которое некому отнять у «разжиревшего» и вернуть:

Разве богатый отнятое мне вернет?
Разжиревшими взятое разве вернешь?

Все скопление зла в обществе вызывает у человека такое состояние души, что в ней он не может видеть радость. Поэтесса обращается к весенней птичке с просьбой не обижаться, что она перед ней закрывает окно, то есть душа не способна положительно реагировать. Особую силу обретает прием обратного осмысления смыслоносящих формул жизни:

«Гъабурасе бугин» ахIи балеб хIинчI,
«Гъабичlесе гьечlин» чIирчIидулеб мун,
Гьанже кечI хисизе кин мун ургъичlеб…
«Бикъичlесе гьечlин» кин рагъулареб,
«Бахъичlесе щвечlин» кин ахIдолареб,
«ЯхI бугес босичlин» щай абулареб?..
ХIакимзабаз гьерсил сур пулеб бугин,
Депутатаз дунял багъарун бугин…

Птичка, взывавшая, что «есть для того, кто работает»,
Ты, чирикавшая, что «нет для того, кто не трудится»,
Как не догадалась песню сменить…

Почему не открываешь, что «нет у того, кто не украл»,
Не говоришь, что «не достанется тому, кто не отнял»,
Почему не кричишь, что «совестливый не съел»,
Почему не скажешь, что «порядочный не взял»?
О том, что хакимы дуют в лживый рог (конца света),
Депутаты землю сотрясают…

Конкретно-образно, используя народные поверья, связанные с появлением первой весенней пташки, а также отраженные в притчах понятия народа о высокой значимости труда в жизни и версии из мифологии Корана об истории человечества, поэтесса создает картину расхристанного мира, потерявшего нравственные ориентиры, и состояние души человека, сохранившего совесть в этом мире. Связь внутренне-внешнего мира, согласие которых так важно для человека, потеряла положительную энергию. Одно звено нарушено, потому исчезла радость жизни.

Поэтесса использует прием обращения для высказывания наболевшего, своих принципов, бессилие вызывает боль. Она избрала объектом обращения образ весенней пташки, ставшей предвестницей весны, символом обновления жизни, но теперь переставшей вселять надежду. Айшат Малачиева органично владеет техникой сложения стиха, когда используются ощущаемые на уровне почти подсознания тайные смыслы слов, раскрываемые ею в причинно-следственной связи бейтов, вопросно-ответной системе синтаксического строя. Автор использует основной прием благозвучности аварского стиха, внутреннюю цепную рифму, фонетический строй аварского стиха, традиции его фоники.

На методе притяжения несопоставимого, на антитезе, противоречивости сопоставляемых в стяжении понятий строится ее стихотворение «Лекарствами убиваемое здоровье». Подделки лекарств и последствия этого стали объектом переживаний поэтессы в стихотворении. Казалось бы, локальная проблема преступности, однако вбирает в себя многие важные области жизни общества – экологию, медицину, социальный статус человека. И все эти вопросы впитывает в себя сопоставление конкретных ситуаций из прошлого и настоящего. Поэтесса пишет, что раньше «голодавшие родители (предки) были долгожителями, не имевшие одежды были закаленными». Но теперь – «от покоя заболевают, одетые простужаются, у сытых – век короток. У каждого – аптека, на каждого больного – по врачу, но лечение подрывает здоровье». Так, исподволь ставится вопрос о качестве медицинского обслуживания, образования, препаратов, всего, что должно охранять здоровье нации, народа.

Композиционным своеобразием, заключающимся в тезисном расположении обобщений истин и их последующим суммированием, почти математическим строем излагаемых мыслей и их глубиной и образностью выражения интересно стихотворение поэтессы «В руины превратился мир». Основная проблема, вызвавшая поэтическую реакцию, – это опасная степень безнравственности, которая сотрясает человечество, и стала угрозой для мира. Главная, стержневая интонация – выражение крайнего беспокойства за ту драматичность, трагичность, которую люди сами вносят в жизнь.

Лирический сюжет стихотворения движется от конкретного называния, обозначения составных частей безнравственности, преступной перед человечеством, его будущим, к обобщенному выводу, суммированию предсказания. Стихотворение написано семисложником, придающим в данном случае упругую энергию направленности стиха. В нем фразы лапидарные, но емкие по смыслу, гражданско-человеческому переживанию, которое проецировано на весь мир и по глубине и емкости поднимается до общечеловеческого звучания.

Строфическая композиция – двухчастная, два тезиса и суммирование результатов действий:

Гьарилалде – улбуз чIван
Гьарун хадур – рагъаз чIван,
ЧIвалеб бугеб щинаб рухI
РахIат гьечIеб ракьалда.
РетIел бахъизелъун чIван,
Хъулухъ кквезе гIоло чIван,
ЧIван лъугIулеб бугеб халкъ,
Хоблъун дунял бухъизе.
До рождения – матерями убитыми,
После рождения – войнами,
Сколько же убивается душ
На беспокойной земле.
Чтоб снять одежду – убивают,
Чтоб должность удержать – убивают.
Исчезает народ убитым,
Чтоб мир могилой стал.

Указание на конкретный характер негативного действия становится метафорой более объемного негатива, его распространенности. И весь этот негатив в его конкретных действиях и обобщенном указании на распространенность подводит к выводу – констатации результата, в котором исподволь, из самой лирической интонации, из ее возрастающей напряженности звучит укор-призыв:

Гьадинан чIвадарани,
ЧIвадан лъугьина дунял,
Хвел бекьараб ракьалда
Бекьизе ккеларо хур.
Если так убивать,
В развалины превратится мир,
На земле, в которой посеяна смерть,
Не стоит вспахивать поле.

Поэтесса обладает чувством меры, умением слить воедино тревожное переживание души с философским осмыслением и гражданским звучанием. Лирическое переживание сложного состава, глубокое, озвученное составом души, болью сердца. Эмоциональная сдержанность интонации, таящиеся за философичными формулами сентенций волнения души в изящной, отточенной форме, свойственной лучшим поэтическим традициям аварской поэзии, оказывают сильное воздействие, вовлекая читателя в соавторы, заставляя задуматься. Мастерство поэтессы высокого класса, не позволяющее лишнего слова, звука. Стихи благозвучны, но не простой красивостью, оригинальностью, а синтезом смысла и красоты самой подходящей лексемы, подбором самого нужного слова, умением использовать этимологию лексемы, слова. Переживание поэтессы объемлет мир от локальной конкретики бытового бандитизма до бандитизма государственного уровня. Продуманность отбора лексем позволяет автору метафорически локально обозначить конкретику реалий жизни и укрупнять смысл образностью, поднимающей строки до высокой литературы, вбирающей понятие о мире вообще.

Переживания по поводу развала общества, жизни постоянно тревожат поэтессу. В стихотворении «Солнце, скрытое тучами», она прямо и с болью говорит о состоянии своей души и гражданского сознания:

РагIи абуниги, гIайиб гьабила,
Пенеккун чIаниги гIабдалин ккела,
ГIуралъ бакIлъун буго рекIкIаб хIукумат,
РукIкIун буго гьанже анищазул зоб.
НакIкIаз бахчараб бакъ кидал кунчIилеб?
ЧIвараб божиялда лъица рухI лъелеб?
ХIалихьалъи хабалъ кинан букъилеб?
РитIухълъиялъ чIегIер щибун бахъилеб?

Если слово скажу, меня обвинят,
Коли буду молчать – посчитают глупой.
Слишком тяжко терпеть коварную власть,
Сумрак покрыл теперь небо мечты
Когда блеснет солнце, тучами спрятанное?
Кто оживит убитое доверие?
Как в могилу закопать подлость?
Как справедливость снимет траур?

Критическое осмысление действительности в русле взволнованно-печального лирического переживания звучит как боль гражданина, понимающего масштабы зла, как чувство обреченности, безысходности, ибо:

ХIакъил кун кIиркъараб мергуги бичун,
МунагьалъулгIомо жемулеб буго.
ГIумрудул щибаб къо къанщун анагIан,
ГIомо гIариялде сверулеб буго…
Купруялда рукIун какил бицунез
Бецлъизабун буго жагьилаб гIалам.
Бикъараб гурони рикъзи лъачIеца
Вакъизавун вуго вацIадав инсан…
Жив бищун цIакъавин гIабдал кIанцIола,
ЦIар бахъарав гIакъил рагIдукь хутIула.

Распустив веретено, ткавшее нить истины,
Наматывают моток грехов.
Чем чаще каждый день, глаза закрыв, проводишь,
Моток превращается в стог…
Будучи в неверии говорящие о намазе
Ослепили невежественный люд.
Не знавшие имущества, кроме ворованного,
Чистого человека голодать заставляют…
Прыгает дурак, мол, он самый лучший,
В тени остается известный умом.

Картина крайне достоверная, вобравшая в себя указание на рост грешности общества, рост греха в нем, затрагивает осужденные богом и Кораном грех притворства в вере, слепоту общества, его бездействие, способствующие усилению зла.

Все переживаемое, понимание причин и масштабов засилья зла в обществе, естественно, ищет хоть какой-то выход. Айшат Малачиева излагает свои мечты, надежды, в существование которых не очень верит.

В стихотворении «Если бы появился человек» поэтесса излагает свою мечту, напоминая о тех великих личностях, которые болели за судьбу народа, общества, были способны объединить народ и вести его за собой. Такой человек «взвалит заботу о мире на свои плечи, как пророк, поведший за собой». Ненасытным он говорит – хватит, грабящих народ – в железо заковывает. Потерявших совесть, продающих честь насильников жерновами молотит. Но это мечта, рожденная экскурсами в героическое прошлое, в видении поэтессы-женщины, пацифистки становится утопией, идиллическим вариантом. Это человек, который сегодня так нужен земле, идеален в способах свершения революционных изме-

нений. Он тот, кто завоевывает крепости без войн и ружейного выстрела. Не пугая детей, не разгоняя птиц, он вниз спускает несправедливость, а вверх поднимает справедливость:

Чи вахъуневани гьаб дунялалда,
Дунялалъул ургъел гъежтIа баччулев
Инсан гIолевани, гьаб инсаният
Аварагас гIадин нухда бачунев.

Появился бы человек в этом мире,
Заботы мира на плеч взваливающий.
Инсан вырос бы, это человечество
Как и пророк на путь наставляющий.

И утопичность мечты об идеальном предводителе говорит не об ущербности миропонимания поэтессы, а о ее душевной усталости, сердечной боли, о слабой вере в преображение мира.

Библиографический список

1. Малачиева А. *Полдень*. Махачкала, 2000.
2. *Годекан поэтов. Антология аварской поэзии*. Махачкала, 2017.
3. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии*. Махачкала, 1999.
4. *Дагестанская литература: закономерности развития*. Махачкала, 1999.
5. Вагидов А.М. *Современная дагестанская поэзия*. Махачкала, 2000.

References

1. Malachieva A. *Polden'*. Mahachkala, 2000.
2. *Godekan po`etov. Antologiya avarskoj po`ezii*. Mahachkala, 2017.
3. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po`ezii*. Mahachkala, 1999.
4. *Dagestanskaya literatura: zakonomernosti razvitiya*. Mahachkala, 1999.
5. Vagidov A.M. *Sovremennaya dagestanskaya po`eziya*. Mahachkala, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-596-598

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology, 10.02.02 Caucasian languages), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*
Shakhbanova P.Sh., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shaxbanova.9800@mail.ru*

EXPLICATION OF THE TEMPORAL CODE OF CULTURE (BASED ON THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES). The article analyzes phraseological units of the Russian and Avar (one of the Dagestani) languages with a temporal meaning, and identifies cultural meanings expressed explicitly or implicitly in them. The "cultural code" is a set of cultured ideas about the picture of the world of a particular society. The article notes the greatest productivity and specificity of the internal form of phraseological units, associated with the designation of periods of human life, the division of the day into time segments, with the reflection of religious ideas about time in them. The temporal code of culture is the basic one in the conceptual world of the two language pictures. The authors conclude that the conducted research allows to state that the temporal phraseological units in the compared languages form the basic conceptual codes and are closely related and intertwined with the religious, corporeal, zoonymic, subject and some other cultural codes.

Key words: **cultural code, temporal phraseological units, cultural meanings, linguistic picture of the world.**

С.Н. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФЫГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: gsalminat@yandex.ru*
П.Ш. Шахбанова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: shaxbanova.9800@mail.ru*

ЭКСПЛИКАЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье анализируются фразеологические единицы русского и аварского (одного из дагестанских) языков с темпоральным значением, выявляются эксплицитно или имплицитно выраженные в них культурные смыслы. «Культурный код» – это совокупность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума. В статье отмечается наибольшая продуктивность и специфика внутренней формы ФЕ, связанных с обозначением периодов человеческой жизни, делением суток на временные отрезки, с отражением в них религиозных представлений о времени. Темпоральный код культуры является базовым в концептуальной, языковой картинах мира данных языков. Авторы делают вывод о том, что проведенное исследование позволяет констатировать, что темпоральные фразеологические единицы в сопоставляемых языках образуют базовые концептуальные коды и тесно связаны и переплетаются с религиозным, телесным, зоонимическим, предметным и др. кодами культуры.

Ключевые слова: **код культуры, темпоральные фразеологизмы, культурные смыслы, языковая картина мира.**

Понятие культурного кода все активнее входит в пространство современных лингвистических исследований, посвященных изучению языка в связи с отражением в нем говорящего человека и культуры того или иного этноса.

Термин «код» в лингвистику впервые был введен Р.О. Якобсоном [1] для анализа поэтических текстов. Понятие «культурного кода» одним из первых в отечественной филологии применил Ю.М. Лотман [2] для анализа художественного произведения.

В лингвокультурологии термин «культурный код» впервые использовала В. Телия, которая определяет его как «совокупность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума» [3, с. 21].

Лингвокультура определяется как «… воплощенная и закрепленная в знаках живого языка, проявляющаяся в языковых/ речевых процессах культура, явленная нам в языке и через язык» [4, с. 171].

Актуальность исследуемой темы состоит в необходимости исследования особенностей темпоральных ФЕ в русском и аварском языках.

В системе всех культурных кодов особо выделяется темпоральный код, который связан с отражением особенностей восприятия и «ощущения» человеком времени. Время – одна из основных философских и научных категорий, которая наряду с пространственной является базовой категорией структурирования человеком мира. Эти важнейшие категории не являются врожденными для человека, они детерминированы языком, в котором и отображаются особенности этнокультуры.

«Первобытные люди воспринимали мир как раз и навсегда данное и неизменное» [5, с. 135]. Но вместе с тем устойчивые единицы языка демонстрируют отражение в них особенностей восприятия мира, связанных с различными историческими событиями, имевшими место в жизни того или иного народа; с религиозными, мифологическими представлениями, персонажами, с хозяйственной и иной деятельностью человека.

В сопоставляемых русском и аварском языках функционируют фразеологические единицы, обозначающие самый ранний период жизни человечества, в составе которых встречается имя первого человека Адама. Например, в русском языке: *адамовы веки (времена), в адамовы веки, со времен Адама*.

Интересно, что дагестанских языках встречается не только имя Адама, но и его жены Евы. Например, в агульком: *АдамасХIава гъарегуна* (букв.: «Когда за Адама Ева выходила замуж») – очень давно, в незапамятные времена.

Обозначение незапамятных, далеких времен отразилось также в ФЕ библейского происхождения: до Потопа, до Рождества Христова. В ФЕ аварского языка также нашло отражение время Великого Потопа: в них упоминается имя пророка Ноя (по исламу НухI): *НухIил гама (*букв.: «Нуха (Ноев корабль») – старо-

давние времена, *Нухlил замана* (*гlумру*) (букв.: «Нуха время» («жизнь») – очень давно.

Незапамятные далекие времена отражены также в следующих ФЕ русского языка: *при царе Горохе*, *при царе Косаре*.

В ФЕ сопоставляемых языков отразилось также конкретное историческое время, связанное с теми или иными событиями в жизни народа: Мамаево нашествие, связанное с именем татарского хана Мамая, совершившего в 14 в. опустошительное нашествие на Русь и разгромленного в Куликовской битве в 1380 г.

Исторические имена и события функционируют также и в составе ФЕ аварского языка: *Ник1алайил заман* – давние времена, т.е. времена правления в России царя Николая II; срв. в дарг. Ник1алайла з (букв.: «Николаевское время») – давным-давно); *балъалъул заман* – период разбирательства гражданских дел (до имама Шамиля). Как известно, имам Шамиль (нач. XIX в.) выступил против некоторых существующих дагестанских традиций и обычаев, а также определённых норм и положений исламского права, которые, как он считал, «…приводят не к развитию горского общества, а, наоборот, тормозят его». Им были составлены низамы (указы), регулирующие обычно-правовую систему народов Дагестана с учетом политической и культурной специфики» [6, с. 189].

Время в представлении носителей разных языков наделяется различными свойствами и качествами. В представлении русской языковой картины оно *идет, бежит, мчится, летит, оно мгновенно, неуловимо (в мгновение ока, не успел глазом моргнуть*) течет, истекает. В основе ФЕ *время истекло* отразилась эпоха, когда еще не было механических часов, и время исчислялось водяными часами, которые были в Вавилоне, потом в Древней Греции и Риме еще 2,5 тысячи лет назад. Вода из них медленно и равномерно перетекала из одного сосуда в другой [7]. Оно представляется как ценная вещь (тратить время), как человек, который ждет или не ждет, торопит, подгоняет: ав. яз: *заман чIоларо* – время не стоит, не останавливается; *гъолъ гIедегIизарул* – время подгоняет, заставляет спешить, ускоряться и т.д.

В аварской языковой картине время, быстротечность, неуловимость времени также выражается в сравнении с движением тех или частей тела человека: *бер къанщигегIан /къапизегIан* (букв.: «глаз пока моргнешь») – в мгновение ока, мигом; *балагъараб бер къанщилалде* (букв.: «открытый глаз, пока не закрыл ») – в мгновение ока, за короткое время. *Балагьараб бер къанщилалед* гIола ясал, *сон церекъадилан кколарищха АхIмалие яс гьаюраб буго* (Ф. ГIалиева Ракьул гIерекъ гIуруца унаро) – «Не успеешь оглянуться, как девочки вырастают; как будто вчера сказали, что у Ахмеда родилась дочь».

Непродолжительное, короткое время аварцы определяют также и как промежуток времени, за которое можно успеть проглотить кусок хлеба (еды): *чадил мочIо кванагегIан* (букв.: «хлеба кусок пока съешь») – в миг, моментально, в мгновение ока.

Время в русском языковом сознании представляется как прошлое, пройденное или такое, которое следует за его спиной: *за плечами много лет*, *за спиной* или *оно уже на носу*. Движение времени определяется также и какими-то пространственными ориентирами (оно не за горами).

Темпоральный код культуры проявляется также во фразеологических единицах, обозначающих возраст человека. Например, в русском языке:

– **младенчество** (с пеленок, с колыбели, с люльки, с молодых ногтей);

– **юность**, **молодость**: *молодо-зелено, нос не дорос, молоко не обсохло на губах; расцвет жизненных сил, в лучшую пору молодости*: *в самом (полном) соку, в цвете лет, в самой поре, в самом прыску;*

в аварском языке: *жеги кинидаго вуго* (букв.: «ещё в люльке находится») – молодо-зелено, несовершеннолетий возраст; *гIолей жо* (букв.: «растущая вещь»); *михъида хIур хъвачIев* (букв.: «на усах пылью не тронутый) – молодой, усы еще не выросли; *их рекIараб кьеегIер гIадин* (букв.: «как ягнёнок весной») – шутл. о счастливой поре – молодости; *гIанчIаб замана* (букв.: «детское время») – молодость, беззаботное время;

– **зрелость:** *вступать в возраст, вступать в года, вступать в жизнь;*

в ав. яз.: *гIужде щварай яс* (букв.: «до черты дошедшая») – совершеннолетняя девушка; *завалалде щварай гIадан* (букв.: «девушка, дошедшая до зенита») – девушка в расцвете молодости: время, чтобы выдать девушку замуж. Интерес представляет и то, как у некоторых народов Дагестана определяли возраст девушки для выдачи ее замуж. Так, например, у агульцев в девочку/ девушку запускали папахой. Если она смогла устоять на ногах, значит уже достаточно взрослая, крепкая, можно выдавать замуж. Если падала, то еще маленькая, не доросла. Невестка в доме мужа была помощницей, она должна была рожать детей. Поэтому важны были, прежде всего, физические данные девушки.

Старость в русской языковой картине мира представляется как закат, исход жизни (*на закате дней, на склоне лет – в старости, на исходе жизни, в годах /летах, песок сыплется*). В языковой картине аварцев старость ассоциируется с сгорбленной фигурой, что отражается и во ФЕ: *мугъзал гьод къулизе* (букв.: «спины позвоночник согнуться») – постареть; с зубами, на которых должны вырасти белые волосы: *гажаза хъах1аб рас базеге1ан* (букв.: «на зубах белые волосы пока вырастут») – до старости (жить), глубокая старость; с закатом жизни: *хераб къоялъ* (букв.: «в день старости») – на закате дней; *къо щварав чи* (инсан) (букв.: «человек, для которого наступил день (смерти) – обречённый на смерть; *гьабох хабалъ барав* (букв.: «одну ногу в могилу сделавший»).

Темпоральные ФЕ русского языка отражают и этические нормы поведения человека в соответствии с его возрастом. Например, шутливо-иронически выражено отношение к старым волокитам: *мышиный жеребчик* – молодящийся старик, любящий ухаживать за молодыми девушками.

Особый характер культурных смыслов отразился также в ФЕ, отражающих время суток. Наибольшую продуктивность обнаруживают ФЕ, обозначающие утро, восход солнца: чуть *свет, ни свет, ни заря, с первыми, вторыми* и т.д. *петухами, до солнышка, еще черти в (на) кулачки не бились (бьются, не дрались)),/еще/ черт в ладоши не прохлопал, на брезгу* – в начале утренней зари, очень рано, на рассвете или до рассвета.

В аварском языке время суток делится на отрезки не только по движению солнца на небосводе, но и связано с временем совершения намаза (форма поклонения в исламской религии): *радал как* – утренний намаз, совершается до восхода солнца, когда видны первые проблески света; *къалъул как* – обеденный намаз, совершается в полдень; *бокъанул как* – послеобеденный намаз, в зависимости от времени года совершается приблизительно с 14 часов до вечернего; *марк1ач1ул как* – вечерний намаз, совершается после захода солнца; *еюголил как* – ночной намаз.

Раннее утро для носителей аварского языка – это время, пока небо еще не прояснилось: *зоб роғьизегIан* (букв.: «небо пока не прояснилось»); *хъахIалъи балелде* (букв.: пока белизны не будет») – пока не рассветёт; *хъах1алъи рехана* (букв.: «белизна сбросилась») – рассветает.

Темпоральные ФЕ тесно связаны и с зоонимическим кодом. Своеобразными временными ориентирами в сопоставляемых языках являются также некоторые птицы или животные, которым характерно засыпать и просыпаться в определенное время суток: рус. до (первых, вторых, третьих) петухов – «до рассвета»; ав. *х1елкал ах1делалде* (букв.: «пока петухи не закричат») – рано утром; *х1елкагун цадахъ* (букв.: «вместе с криком петуха проснуться» – рано утром [8, с. 17].

Долгая, продолжительная жизнь в русской языковой картине связана с именами библейских героев Мафусаила (*мафусаилов век*) – от имени библейского патриарха Мафусаила, якобы прожившего 969 лет, а также с именем библейского патриарха Йареда (*аредовы веки жить*), якобы прожившего 962 года.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что темпоральные фразеологические единицы в сопоставляемых языках образуют базовые концептуальные коды, тесно связаны и переплетаются с религиозным, телесным, зоонимическим, предметным и др. кодами культуры. Об этом свидетельствуют многочисленные научные изыскания [9 – 12], проведённые дагестанскими учёными.

Библиографический список

1. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*. Москва: Прогресс, 1975: 193 – 228.
2. Лотман Ю.М. *Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века)*. Санкт-Петербург «Искусство – СПБ», 1994.
3. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры. 1999: 13 – 24.
4. Красных В.В., Бубнова И.А. Некоторые базовые понятия и основные категории психолингвокультурологии. *Вопросы психолингвистики*. 2015; № 25. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-baz]ovye
5. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва, 1997.
6. Сизов Ю.И., Курбанова З.А. Основные положения кодекса имама Шамиля. *Legal Concept*. 2015; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-polozheniya-kodeksa-imama-shamilya
7. Савченко Л.В. Экспликация темпорального кода культуры во фразеологии. *Universum: филология и искусствоведение*. 2016; № 11 (33). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/eksplikatsiya-temporalnogo-koda-kultury-vo-frazeologii
8. Исаева Р.И. *Лингвокультурологический анализ концепта «время» на материале аварского и русского языков*. Махачкала, 2013.
9. Гасанова С.Н., Гамидова А.И. Невербальные средства выражения эмоций (на материале фразеологических единиц русского и лезгинского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 559 – 561.
10. Гасанова С.Н., Гамидова А.М. Ритуальный код свадебного текста (на материале русского и табасаранского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 585 – 587.
11. Магомедов М.И., Магомедов М.А., Магомедов Д.М., Магомедова М.М. Лексикографическая фиксация активной и пассивной лексики в толковом словаре аварского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 707 – 710.
12. Магомедов Д.М., Магомедова Х.М., Зербалиева Н.Ф., Раджабова Г.С. Простое осложненное предложение в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 356 – 358.

References

1. Yakobson R.O. Lingvistika i po`etika. *Strukturalizm: «za» i «protiv»*. Moskva: Progress, 1975: 193 – 228.
2. Lotman Yu.M. *Besedy o russkoj kul'ture. Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka)*. Sankt-Peterburg «Iskusstvo – SPB», 1994.
3. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury. *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury. 1999: 13 – 24.
4. Krasnyh V.V., Bubnova I.A. Nekotorye bazovye ponyatiya i osnovnye kategorii psiholingvokul'turologii. *Voprosy psiholingvistiki*. 2015; № 25. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-baz]ovye
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 1997.
6. Sizov Yu.I., Kurbanova Z.A. Osnovnye polozheniya kodeksa imama Shamilya. *Legal Concept*. 2015; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-polozheniya-kodeksa-imama-shamilya
7. Savchenko L.V. `Eksplikaciya temporal'nogo koda kul'tury vo frazeologii. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie*. 2016; № 11 (33). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/eksplikatsiya-temporalnogo-koda-kultury-vo-frazeologii
8. Isaeva R.I. *Lingvokul'turologicheskij analiz koncepta «vremya» na materiale avarskogo i russkogo yazykov*. Mahachkala, 2013.
9. Gasanova S.N., Gamidova A.I. Neverbal'nye sredstva vyrazheniya `emocij (na materiale frazeologicheskih edinic russkogo i lezginskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 559 – 561.
10. Gasanova S.N., Gamidova A.M. Ritual'nyj kod svadebnogo teksta (na materiale russkogo i tabasaranskogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 585 – 587.
11. Magomedov M.I., Magomedov M.A., Magomedov D.M., Magomedova M.M. Leksikograficheskaya fiksaciya aktivnoj i passivnoj leksiki v tolkovom slovare avarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 707 – 710.
12. Magomedov D.M., Magomedova H.M., Zerbalieva N.F., Radzhabova G.S. Prostoe oslozhnennoe predlozhenie v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 356 – 358.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 811.351

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-598-600

Nikitueva Z.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

CONDITIONS FOR THE FUNCTIONING OF POLYSEMANTIC WORDS AND LEXICAL HOMONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE. The study presents an analysis of speech conditions of lexical homonyms functioning. The problem of determining the criteria for distinguishing polysemy and homonymy is beyond the scope of his problems. But contextual observations of homonyms are also of interest from the point of view of this problem, since they provide an answer to the question of the possibility of using functional criteria in this case. It is noted that the English language is characterized by fixing the preposition for certain verbs. The combination with the addition with the help of this preposition contributes to the realization of one of the meanings of such verb, in another meaning, the same verb can be combined with the addition with the help of another preposition. The formation of homonyms is not always accompanied by difference in word-formation series, different word-formation series can have not only homonyms, but also homonymous words in their various meanings. The speech conditions for the functioning of lexical homonyms and polysemantic words do not have fundamental differences. This allows to conclude that the differences between lexical homonymy and polysemy do not appear in speech. Lexical homonymy from the point of view of synchrony is only a special form of polysemy.

Key words: **polysemy, homonymy, contextual analysis, context, polysemantic word, lexical homonyms, lexico-semantic.**

З.Ш. Никатуева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВА И ЛЕКСИЧЕСКИХ ОМОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данное исследование включает анализ речевых условий функционирования лексических омонимов. Проблема определения критериев разграничения полисемии и омонимии находится за пределами его проблематики. Но контекстуальные наблюдения над омонимами представляют интерес и с точки зрения этой проблемы, поскольку они дают ответ на вопрос о возможности привлечения в данном случае функциональных критериев. Отмечается, что английскому языку свойственно закрепление предлога за определенными глаголами. Сочетание с дополнением при помощи данного предлога способствует реализации одного из значений такого глагола, в другом значении этот же глагол может сочетаться с дополнением при помощи другого предлога. Образование омонимов не всегда сопровождается различием словообразовательных рядов, различные словообразовательные ряды могут иметь не только омонимы, но также и омонимичные слова в различных своих значениях. Речевые условия функционирования лексических омонимов и полисемантичных слов не имеют принципиальных отличий. Это позволяет сделать вывод о том, что в речи различия между лексической омонимией и полисемией не проявляются. Лексическая омонимия с точки зрения синхронии есть лишь особая форма полисемии.

Ключевые слова: **полисемия, омонимия, контекстуальный анализ, контекст, полисемантичное слово, лексические омонимы, лексико-семантический анализ.**

В последнее время вопросу о разграничении полисемии и омонимии уделяется достаточно внимания. Разграничение указанных явлений представляет значительные трудности, связанные, прежде всего, с тем, что в процессе развития языка живая связь между значениями когда-то многозначного слова может утрачиваться. Часто бывает неясно, в каких случаях процесс семантического распада слов можно считать закончившимся, так как в большинстве случаев подобная деэтимологизация не закрепляется графически [1 – 8].

Обычное понимание различия между омонимами и значениями полисемантичного слова хорошо отражает В.В. Виноградов: «Два или больше свободных номинативных значения могут совмещаться в одном слове лишь в том случае, если одно или два из них являются производными от основного. Если же такой связи нет, то мы имеем дело уже с омонимами» [4, с. 19].

Такое определение различия между омонимами и значениями полисемантического слова основывается, по существу, на субъективном восприятии того или иного исследователя. Субъективные ощущения, совпадая в отдельных случаях, часто расходятся. Такая ненадежность вынуждает искать разграничительные признаки.

Английский язык изобилует лексико-грамматическими омонимами.

К примеру, английскому языку характерно закрепление предлога за определенными глаголами. Сочетание с дополнением при помощи данного предлога способствует реализации одного из значений такого глагола, в другом значении этот же глагол может сочетаться с дополнением при помощи другого предлога: to look at – to look rar – to look artar – to look apit – to look upon и т.д.

Любое слово одного лексико-грамматического разряда имеет определенную сочетаемость со словами других лексико-грамматических разрядов, и каждому ядру в силу его категориальной принадлежности свойственно определенное окружение. На основании этого тезиса ряд исследователей уделяют внимание именно учету категориальной принадлежности слов, примыкающих к ядру.

Особенность актуализации категориального значения ядра данного типа позволяет предположить, что по своему характеру контекст, в котором происходит такая актуализация, должен отличаться от контекста, реализующего лексическое значение слова. Поскольку при выявлении категориального значения ядра происходит отвлечение от лексической конкретности последнего, особую значимость приобретают структурные связи между ядром и индикатором.

В научной литературе высказывается мнение о том, что слова, непосредственно примыкающие к ядру, несут указание относительно его категориального значения в силу их собственной принадлежности к определенному грамматическому классу. Индикатор представляет собой указательный минимум, исключающий всякого рода избыточные элементы.

В некоторых случаях примыкающее слово может служить индикатором независимо от структурного членения предложения, а в других случаях оно превращается в индикатор только при условии установления его структурной связи с ядром. Соседствующее с ядром слово, превращающееся в индикатор только при поддержке всей конструкции, можно назвать зависимым индикатором, в отличие от независимого индикатора, т.е. слова, находящегося в непосредственном соседстве с ядром и несущего указание независимо от конструкции в целом.

Анализ речевых условий дифференциации лексико-грамматических омонимов помимо рассмотрения ряда контекстуалогических вопросов о типах контекста, действующего при актуализации категориального значения ядра, избыточности и недостаточности указания должен включать поиски причин существования независимых индикаторов.

Образование омонимов не всегда сопровождается различием словообразовательных рядов, различные словообразовательные ряды могут иметь не только омонимы, но также и омонимичные слова в различных своих значениях.

К примеру, многозначное слово sauce имеет значения:

1) соус;

2) перен. приправа;

3) перен. дерзость.

Слова, образованные от соответствующей основы: sauce-boat – «соусник», saucepan – «кастрюля», saucer – «блюдце» и т.д., соотносятся с первым и вторым значением этого многозначного слова. А производные saucy – «нахальный», «дерзкий», sauceiness, saucily и сложное слово saucebox соотносятся со вторым переносным значением разбираемого слова.

Критерием разграничения полисемии и омонимии не может служить также и валентность слов. Способность «вступать в синтаксические построения, соединенные с различениями в значении, характерна как для слова в целом, так и для отдельных лексико-семантических его вариантов» [2, с. 62].

Что касается лексической сочетаемости, то она также не является безусловным критерием дифференциации полисемии и омонимии. С одной стороны, разграничение значений единого полисемантичного слова часто осуществляется именно благодаря его различной сочетаемости со словами, принадлежащими к разным идеографическим группам с разным типовым значением; с другой стороны, для каждой пары омонимов возможно такое положение, когда слова, непосредственно связанные с ними, не обладают достаточной указательной силой в связи с их сочетаемостью и с тем, и другим членом омонимичной пары.

Говоря об объективных критериях разграничения полисемии и омонимии, В.И. Абаев утверждает, что «омонимия – это явление, в корне отличное от полисемии; это случайное созвучие разных по происхождению слов, тогда как полисемия – это созвучие, основанное на генетической связи: как бы велик ни казался разрыв семантических связей, мы можем говорить только о полисемии, но никак не об омонимии» [1, с. 42].

Тем самим определение принципиальных различий между омонимией и полисемией, как отличающихся друг от друга отношений между значениями единого слова и разными, совпадающими друг с другом по форме словами, выносится за пределы языковой синхронии.

Отсутствие падежных критериев разграничения омонимов и значений полисемантичного слова заставляет обратиться к контекстуальному анализу как анализу условий реального речевого употребления слов. Основанный на конкретных наблюдениях, он может помочь выявить особенности, если таковые имеются, функционирования в речи и взаимодействия с речевым окружением омонимов и значений полисемантичного слова [3, с. 23].

Результаты такого анализа позволяют определить, имеются ли какие-нибудь различия в условиях реализации значений полисемантичного слова и омонимов, и требует ли реализация значений омонимов каких-либо дополнительных условий, особых речевых сигналов и т.д.

Сравнение данных, полученных в результате контекстуального анализа лексических омонимов, с данными, полученными при наблюдении над функционированием в контексте полисемантичного слова, показали, что реализации значения омонимов и полисемантичного слова чаще всего способствуют речевые факторы, что позволяет выделить различные виды контекста: лексический, синтаксический, смешанный, общие и для омонимов, и для полисемантичных слов. Но выделился еще один вид контекста – конструктивный. Употребление определенного или неопределенного артикля, того или иного предлога может быть небезразлично для реализации значения связанного с ним неоднозначной основы.

К примеру, для полисемантичного существительного glass словарь дает два значения:

1) стекло (вещество);

2) любой предмет из стекла.

Употребление неопределенного артикля перед этим словом в целом ряде случаев может служить показателем его предметного значения, тогда как отсутствие артикля говорит о том, что данное слово употреблено в его вещественном значении, так как отсутствие артикля перед существительным, обозначающим считаемый предмет, для английского языка необычно.

Хотя контекст и является основным и ведущим фактором, определяющим реализацию значения лексических омонимов, ситуационные указания, которые компенсируют отсутствие контекста или подкрепляющие его действия сопровождают лексическую реализацию ядра. Но действие ситуации не безгранично.

Возьмем еще один пример: глагол – to atake имеет обширную систему значений:

1) отмечать границу чего-либо вехами;

2) заслонять, защищать с помощью кольев;

3) подпирать, поддерживать, укреплять с помощью кольев;

4) привязывать к столбу (колу) (употребляясь в значении «отмечать границу чего-либо вехами», этот глагол может сопровождаться постпозитивами off или out).

При любом виде контекста структурно связанные с основой и строго исключающие какие-либо избыточные элементы индикаторы как омонимов, так и различных значений полисемантичных слов могут расширяться до многочленных.

Набор индикаторов к какому-либо члену омонимичной пары, представляющему собой многозначное слово, может отличаться от набора к его отдельному лексико-семантическому варианту качественно и количественно, так как набор индикаторов, способствующих отграничению данного слова от его омонима, может включать индикаторы лексико-семантических вариантов данного слова, но может иметь собственные индикаторы.

К примеру, в число индикаторов прилагательного light 2 «легкий» и омонимичного прилагательного light 1 «светлый» входят такие лексические индикаторы, как существительные с типовым значением «вместилище», которое реализует значение лексико-семантического варианта данного слова «легкий по весу», а также существительные с типовым значением «средства транспортировки и передвижения», существительные с типовым значением «название психической или физической деятельности», реализующие значение лексико-семантического варианта данного слова «легко выполнимый, легко переносимый», существительные с типовым значением «название чувств и эмоций», реализующие значение «слабый по интенсивности».

Индикаторы, которые ограничивают данное слово от его омонима, могут не совпадать с индикаторами его лексико-семантических вариантов.

Простое наличие препозитивного определения, выявляющего существительное rest как «отдых, покой», «ложе, убежище для отдыха»; «подставка, опора» не является индикатором ни для одного из его собственных лексико-семантических вариантов, т.е. не способствует реализации заданного значения данного полисемантичного слова. К примеру, словосочетание the good rest может иметь значение «хороший отдых», «хорошее место отдыха», «хорошая опора». Но предшествование ядру прилагательного в функции определения является достаточным, чтобы исключить реализацию данного ядра как rest 2 в значении «остаток».

Таким образом, сравнение данных контекстуального анализа омонимов и полисемантичного слова показывает, что при реализации значения омонимов вступают в действие все те факторы, которые действуют при реализации значения полисемантичного слова. Речевые условия функционирования лексических омонимов и полисемантичных слов не имеют принципиальных отличий. Это позволяет сделать вывод о том, что в речи различия между лексической омонимией и полисемией не проявляются. Следовательно, лексическая омонимия с точки зрения синхронии есть лишь особая форма полисемии.

Библиографический список

1. Абаев В.И. Научные доклады высшей школы. *Филологические науки*. 1965; № 2.
2. Арсеньева Н.Г., Строева Т.В., Хазанович А.П. О тождестве слова. Научные доклады высшей школы. *Филологические науки*. 1965; № 2.
3. Барсова О.М. Модели, типы и формы именных предложений в современном английском языке. *Ученые записки МГПИ*. 1964; № 230.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977.
5. Никатуева З.Ш. Полисемия фразеологических единиц даргинского и английского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 530 – 531.
6. Никатуева З.Ш. Сопоставительный анализ омоформ даргинского и английского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 448 – 449.
7. Никатуева З.Ш. Сопоставительный анализ лексических омонимов английского и даргинского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 480 – 482.
8. Никатуева З.Ш. Полисемия и омонимия в даргинском языке: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. *Дагестанский государственный педагогический университет*. Махачкала, 2003.

References

1. Abaev V.I. Nauchnye doklady vysshej shkoly. *Filologicheskie nauki.* 1965; № 2.
2. Arsen'eva N.G., Stroeva T.V., Hazanovich A.P. O tozhdestve slova. Nauchnye doklady vysshej shkoly. *Filologicheskie nauki*. 1965; № 2.

3. Barsova O.M. Modeli, tipy i formy imennyh predlozhenij v sovremennom anglijskom yazyke. *Uchenye zapiski MGPI*. 1964; № 230.
4. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskih znachenij slova. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977.
5. Nikatueva Z.Sh. Polisemiya frazeologicheskih edinic darginskogo i anglijskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 530 – 531.
6. Nikatueva Z.Sh. Sopostavitel'nyj analiz omoform darginskogo i anglijskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 448 – 449.
7. Nikatueva Z.Sh. Sopostavitel'nyj analiz leksicheskih omonimov anglijskogo i darginskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 480 – 482.
8. Nikatueva Z.Sh. Polisemiya i omonimiya v darginskom yazyke: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. *Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. Mahachkala, 2003.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 81`2/`44

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-600-602

Niyazova G.M., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of Journalism of Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: gulsina-55@mail.ru*

INTERETHNIC CONFLICT MEDIA DISCOURSE IN THE MODERN ELECTRONIC INFORMATION SPACE. The author examines interethnic conflict media discourse in the modern ethno-linguistic information space of Russia on the example of the analysis of statements in popular social networks of the post-Soviet space about relations between Russia and the West. The author believes that the productivity and variability of interethnic conflict discourse depends on the tasks of the mental information war at one stage or another. The author emphasizes the illocutionary nature of interethnic conflict discourse, gives its parametrization and expresses concern about the deepening of verbal ethno-traumatic strategies. The communicative register is not relevant to the conflict discourse, at the same time, any communicative failure has constructive potential, unless the participants in the discourse developing according to any scenario do not shy away from determining the situation. The object for analysis is the Odnoklassniki social network, which clearly reflects conflict-oriented discursive strategies in the Russian post-Soviet interethnic conflict (Ukraine, Georgia, Kazakhstan, Armenia, Azerbaijan).

Key words: **interethnic conflict discourse, linguistic security, national security, illocution.**

Г.М. Ниязова*, д-р филол. наук, доц., проф., Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: gulsina-55@mail.ru*

МЕЖЭТНИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТНЫЙ МЕДИАДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Автор рассматривает межэтнический конфликтный медиадискурс в современном этнолингвоинформационном пространстве России на примере анализа высказываний в популярных социальных сетях постсоветского пространства по поводу отношений между Россией и Западом. Автор считает, что продуктивность и вариативность межэтнического конфликтного дискурса зависит от задач ментальной информационной войны на том или ином этапе. Автор подчеркивает иллокутивность межэтнического конфликтного дискурса, приводит его параметризацию и высказывает озабоченность в связи с углублением вербальных этнотравмирующих стратегий. Коммуникативный регистр не релевантен конфликтному дискурсу, вместе с тем любая коммуникативная неудача обладает конструктивным потенциалом, если только участники дискурса, развивающегося по любому сценарию, не уклоняются от того, чтобы идентифицировать ситуацию. Объектом для анализа послужила социальная сеть «Одноклассники», в которой ярко отражены конфликтноориентированные дискурсивные стратегии в российском постсоветском межэтническом конфликте (Украина, Грузия, Казахстан, Армения, Азербайджан).

Ключевые слова: **межэтнический конфликтный дискурс, лингвистическая безопасность, национальная безопасность, иллокуция.**

Конфликтный опыт общения как человеческий ресурс может выполнять как конструктивную, так и деструктивную роль, если человек говорящий не умеет им управлять. Однако конфликтность медиадискурса носит характер притчи во языцех, что связано, на наш взгляд, с эволюционно воспитанной необходимостью вычленения ситуации опасности в целях сохранения собственной жизни, поэтому современные дискурсивные медиапрактики акцентируют внимание на усугублении конфликтной ситуации как таковой [1; 2].

Например, в конце 2020 г. интернет-пространство взорвала новость о скандальных проблемах в российско-казахстанских отношениях. Журналисты выбирали максимально броские, емкие, экспрессивно окрашенные негативные слова и выражения типа:

- *отсекать дружбу,*
- *грозящие непонятки,*
- *обмолвиться мимоходом,*
- *взрыв политической ядерной бомбы,*
- *вызвать ярость,*
- *оскорбительное утверждение,*
- *смотреть свысока,*
- *гневные выступления, фантомные боли* и т.п.

Аналогично в резких тонах был описан и грузинский скандал с В. Познером: *забросать яйцами, покинуть из-за протестов, выстроить кордон, готовиться к войне* и т.д. Такие хлесткие высказывания негативно меняют картину мира реципиента, делая его психоэмоциональную сферу лабильной.

Современная лингвобезопасность, по определению И.С. Карабулатовой [3, с. 216], подразумевает, прежде всего, обеспечение национальной безопасности посредством языковых средств [4], что, в конечном счете, обеспечивает лингвистическую профилактику межэтнических конфликтов [5; 6]. Сегодня в связи с украинскими, сирийскими, казахстанскими, армянскими, азербайджанскими, грузинскими событиями налицо предумышленное столкновение принципов архегении и анархегении [7; 8] в этнолингвоинформационном пространстве мирового сообщества, конструирование пространства потенциально опасного дискурса [9]. Однако наблюдаемые современные межэтнические конфликты постсоветского мира в этнолингвоинформационном пространстве можно регулировать раньше, чем они войдут в деструктивную фазу, которая ярко проявляется в электронно-информационном обществе современного типа.

Так, например, в результате нагнетания антиукраинских настроений конфликт среди пользователей сети «Одноклассники» вошел в деструктивную фазу, усугубляя негативные эмоции между народами. Украина в противовес российским соцсетям создала украиноязычный ресурс аналоговых соцсетей, объявив созданные сети этноинформационной площадкой с ориентацией на современный украинский политический курс [10].

Многие постсоветские правительства активно продвигают идеи дистанцированности от России не только на политическом, но и экономическом, даже на бытовом уровнях, что провоцирует межэтнические конфликты в российских регионах с ярко выраженным смешанным составом населения.

Следует признать, что сам межэтнический конфликтный дискурс обладает естественной сущностью как неизбежная данность эволюционного развития этнических групп: он ни позитивен, ни негативен, он просто есть. Однако в процессе разворачивания межэтнического конфликтного медиадискурса реализуется проблема «современной языковой личности в пространстве межкультурных коммуникаций» [3, с. 218].

Общение в рамках межэтнического конфликтного медиадискурса представляет собой взаимодействие партнеров, которое осуществляется с помощью реплик на основе постоянного увеличения негативного коннотата [10].

Нельзя сказать, что украинско-российские отношения всегда были только позитивными, однако политика грамотного использования базисных установок этноса позволяла сохранять паритет в сфере межэтнических отношений.

В качестве межэтнического конфликтного дискурса выступает взаимодействие представителей различных этносов, из-за которого участники испытывают дискомфортное состояние под влиянием негативного вербального воздействия друг на друга. Отсюда – такая ярко выраженная экспрессия, нагнетание негативных эстимаций. Например, «Кровавые выборы. Куда они приведут Украину?», «Укропы, поздравлять вас с 70-летием освобождения от фашистов не буду, это была бы большая ошибка с моей стороны. Вас надо было бы добивать вместе с фашистами. Вы – позор планеты Земля» (сообщение на форуме «Антимайдан») и т.д. Аналогично выстраивается дискурс и с украинской стороны: «Старечий маразм реваншиста гітлерівської закваски на ймення Путін».

Следует заметить, что такая экспрессивная негативная коннотация не будет служить поиску общей платформы и снижению конфронтации как с украинской, так и с российской сторон. Межэтнический конфликтный медиадискурс актуализирует негативно окрашенные коннотаты виртуальной реальности концептуальной картины мира носителей языка с опорой на информационную базу коллективного бессознательного, что дало основание исследователям говорить о необходимости выделения информационного подхода к анализу проблемы кон-

фликтогенности дискурса и предпочтительности выбора отрицательных лексем при описании ситуаций [11; 12; 13].

Вместе с тем доминирование отрицательных лексем, как правило, приводит к усугублению противоречий, которое может рассматриваться и как достижение, и как провал коммуникативной цели, в зависимости от мотивации инициатора межэтнического конфликтного дискурса:

1) увеличение дистанции с Россией;

2) сокращение дистанции с Россией.

Мотивационный профиль инициатора межэтнического конфликтного дискурса ориентирован на обогащение семиотического тезауруса потенциальных участников медиадискурса относительно представлений об авторах, границах власти и политической власти, о роли лидеров мнений в направлении вектора дискуссии согласно сценарному подходу к реализации конфликтогенного медиадискурса [14].

Сценарный подход в межэтническом конфликтном медиадискурсе задает «веер» вариативному развитию конфликтного сюжета, равно как и вербально-паравербальные роли участников конфликта, что не дает им возможности выйти за рамки сценария.

В границах межэтнического конфликтного медиадискурса два модуса – «власть» и «инициатива» – равнозначны по степени влияния на реципиента. Однако модус «власть» выступает как строительный компонент прагматических отношений в межэтническом конфликтном дискурсе, а модус «инициатива» реализуется как поведение лидеров мнений. Несмотря на это, дистанция между индивидуальным и национальным [11] увеличивается, что неизбежно приводит к межэтническим девиациям и рассогласованию внутри самой языковой личности [12].

Мониторинг стратегий и тактик межэтнического конфликтного медиадискурса показывает, что этот тип дискурса имеет тенденцию к развитию, когда растет интенсивность негативного воздействия одного из участников конфликта на другого с вербальным маркированием. Инициатор конфликтогенного медиадискурса выполняет роль «власти» с ее прагматической валентностью в конфликте. Периодически коммуниканты меняются местами: «власть/начальник» vs «народ/ подчиненный» в следующем порядке:

1. Коммуникант «народ/ подчиненный» в процессе участия в конфликте может обнаружить и выработать иное мнение относительно условий и параметров заданных границ.

2. Коммуникант «народ/ подчиненный» реализует инфантильно-детскую линию верально-паравербального поведения, демонстрируя игнорирование и саботаж указаний коммуниканта «власть/начальник».

3. Коммуникант «народ/ подчиненный», реализуя задание коммуниканта «власть/начальник» в рамках предложенных границ, тем не менее не может это сделать по причинам объективного характера.

4. Коммуникант «власть/ начальник» не идет на корректировку изменений первоначально предложенных условий, чтобы остаться в доминирующем положении представителя власти.

Однако коммуникант «власть/ начальник» находится в многополярной ситуации множественности конфликтов, поэтому зачастую этот участник сам провоцирует конфликты для достижения зыбкого баланса сил в обществе. Поиск путей гармонизации конфликтогенного медиадискурса опирается на базовые модели поведения, когда необходимо выработать в себе умение «встать на позицию другого».

В свое время эту мысль в художественной форме пытался донести до русской аудитории писатель Ф.В. Булгарин, которые вложил в уста своего героя, султана Арсалана, слова, адресованные беглому дворянину Ивану Выжигину: «Чтобы понять казахов, нужно самому стать казахом» [15]. С этого момента в русском обществе Казахская степь стала маркироваться положительно, что «показывает изменение динамики восприятия казахов с «минуса» на «плюс» в русском языковом сознании» [16, с. 152].

Российские власти приложили громадные усилия для трансформации негативного вектора оценки в позитивный аспект в русском информационном пространстве в целом [7; 10]. Однако все эти достижения сегодня оказались под ударом вследствие высказываний лидеров мнений, преследующих популистские цели демонстративного типа.

В конфликтогенном медиадискурсе главенствующая роль в передаче и продвижении идей конфликта принадлежит контексту (прагматическому (социальному, межличностному) и ситуативному).

Конфликтность медиадискурса становится причиной актуализации иллокутивного содержания, при этом языковое оформление, выбранное одним из участников для этой цели, интерпретируется партнером как «превышение полномочий» в рамках контекста. Чаще всего на интерпретацию иллокутивного содержания оказывает влияние соотношение социально-ролевых статусов, в меньшей степени – комплекс ситуативных и темпоральных, ситуативных и локальных факторов [17].

Семантические компоненты высказываний, являющиеся элементами иллокутивных показателей, обладают конфликтогенным потенциалом, в том плане, что являются активаторами коммуникативного рассогласования, наступающего вследствие неудовлетворенности общей пресуппозиционной базой и столкновения целей [18; 19].

До сегодняшнего дня мы преодолеваем последствия вербальных этнотравмирующих стратегий с поляками, татарами, немцами, чеченцами. Теперь этот список будет дополнен украинцами, казахами. Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют различия не в самом контексте (как совокупности объективно существующих факторов), но в интерпретации контекста участниками интеракции, что раздвигает рамки конфликтогенного медиадискурса на новых уровнях.

Библиографический список

1. Барсуков П.В., Карабулатова И.С., Некрасов С.В. и др. Трансформация социального поведения в контексте современных политических кризисов начала XXI в как результат этнополитического дискурса «сетевых войн». *Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки*. Москва – Уфа, 2015; Т. 3: 60 – 70.
2. Барсуков П.В., Карабулатова И.С., Некрасов С.В., Галиуллина С.Д. Современные политические кризисы постсоветского периода как результат этнополитического дискурса «сетевых войн». *Миграционные мосты в Евразии*: Материалы VII Международной научно-практической конференции «Роль трудовой миграции в социально-экономическом и демографическом развитии посылающих и принимающих стран. Москва, 2015: 251 – 258.
3. Карабулатова И.С. Лингвобезопасность современной России как мегаконцептуальный феномен: полилингвокультурная языковая личность в условиях глобализации и миграций. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*: сборник научных статей. Красноярск: СФУ, 2014; Т. 5, № 5: 216 – 220.
4. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*: монография. Москва – Волгоград, 2000.
5. Ниязова Г.М. Этнолингвоинформационное пространство как арена межнационального и межконфессионального сотрудничества. *Журналист. Социальные коммуникации*. Москва, 2013; № 1: 53 – 57.
6. Осипов Г.В., Карабулатова И.С., Шафранов-Куцев Г.Ф. и др. Проблемы этноконфессионального экстремизма в России как отражение девиационных процессов в обществе. *Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки*. Москва – Уфа – Ростов-на-Дону, 2015; Т. 3: 8 – 17.
7. Ниязова Г.М. Этноид и этническая идентичность в этнолингвоинформационном пространстве современного полиэтничного региона. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. Тюмень, 2007; № 3: 72 – 74.
8. Ниязова Г.М. Человек в современном информационном пространстве: этнолингвофункциональная архегения и анархегения. *Вестник Тюменского государственного университета.* Тюмень. 2008; № 1: 109 – 113.
9. Карабулатова И.С. Проблемы создания цифровой библиотеки для оценки потенциально опасных текстов (ПОТ) в современном новостном дискурсе. *Вопросы современной лингвистики и изучения иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта*: сборник научных трудов Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие. Москва: РУДН, 2020: 3 – 12.
10. Ниязова Г.М. Проблема новой риторики в современном этнолингвоинформационном пространстве. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты.* 2017; № 22-1: 117 – 120.
11. Шехи Э. Специфика поликодовых новостных текстов о COVID-19 с включением имен собственных (ИС) в электронном социально-политическом дискурсе в мифолингвистическом аспекте: на материале разноструктурных языков. *Вопросы современной лингвистики и изучения иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта:* сборник научных трудов Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие. Москва, 2020: 179 – 188.
12. Тютюнник В.М., Биркин А.А., Гущин Ю.Г. *Основы лингвистической психофизиологии:* монография. Тамбов: Издательство МИНЦ «Нобелистика», 2016.
13. Дубровский Д.И. Проблема «Сознание и мозг»: информационный подход / Дубровский Давид Израилевич. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-soznanie-i-mozg-informatsionnyy-podhod
14. Костылева Т.А., Карабулатова И.С., Данилова А.Д. Сценарный подход в современном образовании. *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 5 (84): 130 – 132.
15. Койше К.К., Карабулатова И.С. Эстимационная характеристика образа казаха-кочевника в романе Ф. В. Булгарина «Иван Иванович Выжигин». *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел. 2013; № 2 (31): 152 – 156.
16. Койше К.К., Карабулатова И.С., Гультяев В.Н., Ниязова Г.М. Образ казаха-кочевника в информационном пространстве российско-казахстанского приграничья. *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. Москва, 2013; № 1-2: 151 – 159.
17. Савчук И.П. Инверсия и лексические повторы как стилистические приемы. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 3, Ч. 6: 927 – 929.
18. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 444 – 446.
19. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.

Reference

1. Barsukov P.V., Karabulatova I.S., Nekrasov S.V. i dr. Transformaciya social'nogo povedeniya v kontekste sovremennyh politicheskih krizisov nachala XXI v kak rezul'tat `etnopoliticheskogo diskursa «setevyh vojn». *Social'no-`ekonomicheskie i gumanitarno-filosofskie problemy sovremennoj nauki*. Moskva – Ufa, 2015; T. 3: 60 – 70.
2. Barsukov P.V., Karabulatova I.S., Nekrasov S.V., Galiullina S.D. Sovremennye politicheskie krizisy postsovetskogo perioda kak rezul'tat `etnopoliticheskogo diskursa «setevyh vojn». *Migracionnye mosty v Evrazii*: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Rol' trudovoj migracii v social'no-`ekonomicheskom i demograficheskom razvitii posylayuschih i prinimayuschih stran. Moskva, 2015: 251 – 258.
3. Karabulatova I.S. Lingvobezopasnost' sovremennoj Rossii kak megakonceptual'nyj fenomen: polilingvokul'turnaya yazykovaya lichnost' v usloviyah globalizacii i migracij. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Krasnoyarsk: SFU, 2014; T. 5, № 5: 216 – 220.
4. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*: monografiya. Moskva – Volgograd, 2000.
5. Niyazova G.M. `Etnolingvoinformacionnoe prostranstvo kak arena mezhnacional'nogo i mezhkonfessional'nogo sotrudnichestva. *Zhurnalist. Social'nye kommunikacii*. Moskva, 2013; № 1: 53 – 57.
6. Osipov G.V., Karabulatova I.S., Shafranov-Kucev G.F. i dr. Problemy `etnokonfessional'nogo `ekstremizma v Rossii kak otrazhenie deviacionnyh processov v obschestve. *Social'no-`ekonomicheskie i gumanitarno-filosofskie problemy sovremennoj nauki*. Moskva – Ufa – Rostov-na-Donu, 2015; T. 3: 8 – 17.
7. Niyazova G.M. `Etnoid i `etnicheskaya identichnost' v `etnolingvoinformacionnom prostranstve sovremennogo poli`etnichnogo regiona. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. `Ekonomika. Politika*. Tyumen', 2007; № 3: 72 – 74.
8. Niyazova G.M. Chelovek v sovremennom informacionnom prostranstve: `etnolingvofunkcional'naya arhegeniya i anarhegeniya. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Tyumen'. 2008; № 1: 109 – 113.
9. Karabulatova I.S. Problemy sozdaniya cifrovoj biblioteki dlya ocenki potencial'no opasnyh tekstov (POT) v sovremennom novostnom diskurse. *Voprosy sovremennoj lingvistiki i izucheniya inostrannyh yazykov v `epohu iskusstvennogo intellekta*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, posvyaschennogo Vsemirnomu dnyu nauki za mir i razvitie. Moskva: RUDN, 2020: 3 – 12.
10. Niyazova G.M. Problema novoj ritoriki v sovremennom `etnolingvoinformacionnom prostranstve. *Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. 2017; № 22-1: 117 – 120.
11. Shehi `E. Specifika polikodovyh novostnyh tekstov o COVID-19 s vklyucheniem imen sobstvennyh (IS) v `elektronnom social'no-politicheskom diskurse v mifolingvisticheskom aspekte: na materiale raznostrukturnyh yazykov. *Voprosy sovremennoj lingvistiki i izucheniya inostrannyh yazykov v `epohu iskusstvennogo intellekta:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, posvyaschennogo Vsemirnomu dnyu nauki za mir i razvitie. Moskva, 2020: 179 – 188.
12. Tyutyunnik V.M., Birkin A.A., Guschin Yu.G. *Osnovy lingvisticheskoj psihofiziologii:* monografiya. Tambov: Izdatel'stvo MINC «Nobelistika», 2016.
13. Dubrovskij D.I. Problema «Soznanie i mozg»: informacionnyj podhod / Dubrovskij David Izrailevich. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-soznanie-i-mozg-informatsionnyy-podhod
14. Kostyleva T.A., Karabulatova I.S., Danilova A.D. Scenarnyj podhod v sovremennom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 130 – 132.
15. Kojshe K.K., Karabulatova I.S. `Estimacionnaya harakteristika obraza kazaha-kochevnika v romane F. V. Bulgarina «Ivan Ivanovich Vyzhigin». *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. Orel. 2013; № 2 (31): 152 – 156.
16. Kojshe K.K., Karabulatova I.S., Gul'tyaev V.N., Niyazova G.M. Obraz kazaha-kochevnika v informacionnom prostranstve rossijsko-kazahstanskogo prigranich'ya. *Nauchnoe obozrenie*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. Moskva, 2013; № 1-2: 151 – 159.
17. Savchuk I.P. Inversiya i leksicheskie povtory kak stilisticheskie priemy. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 3, Ch. 6: 927 – 929.
18. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Tekst sovremennoj rossijskoj pressy razvlekatel'nogo tipa: model', struktura, yazykovye sredstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 444 – 446.
19. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Sredstva ob`ektivacii istoricheskogo konteksta v voennoj proze: fakt, dokument, vymysel. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 81`2/`44 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-602-605

Niyazova G.M., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of Journalism of Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: gulsina-55@mail.ru*

Shehi Erjola, *postgraduate, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN-University (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*

Savchuk I.P.*, postgraduate, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN-University (Moscow, Russia); research fellow, Editorial and Publishing Department, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: uruna_cabchuk@mail.ru*

Rod' O.Ya.*, postgraduate, Department of Linguistics, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: jrod@inbox.ru*

THE TERRITORY'S MEDIA IMAGE AS A REAL AND MYTHOLOGICAL INFORMONYM IN THE MEDIA DISCOURSE. New geopolitical verbal strategies of the linguo-information war, in which Russia has become one of the key actors, could not but affect the construction of the media image of the territory in the modern onomastic trends. The historical and cultural potential of a proper name constitutes the core of the mythologeme and realema of the topo object, reflecting the evolution of human civilization in a specific territory. In this regard, the author singles out the informonym as a nominative unit of media discourse in the ethno-linguistic-informational space, which plays the role of "key" words of social identity in a situation of globalization. The media image of a territory can reflects real information about a specific region; therefore, the author designates such strategy as a realema. This aspect of objective reflection of information has been studied quite well in the scientific literature, however, it has not previously received a scientific definition, being taken for granted. At the same time, the image of a particular territory is saturated in media discourse with mythologemes, which blurs the line between real and virtual topological objects due to Post-truth information strategies.

Key words: **media image, geopolitonym, informonym, post-rule mythology, onomastics.**

Г.М. Ниязова, *д-р филол. наук, доц., проф., Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: gulsina-55@mail.ru*

Шехи Эрьола*, аспирант, Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru*

И.П. Савчук, *аспирант, Российский университет дружбы народов (РУДН), науч. сотр. редакционно-издательского отдела, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: uruna_cabchuk@mail.ru*

О.Я. Родь, *аспирант, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: jrod@inbox.ru*

МЕДИАОБРАЗ ТЕРРИТОРИИ КАК РЕАЛЬНЫЙ И МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ИНФОРМОНИМ В ДИСКУРСЕ СМИ

Новые геополитические вербальные стратегии лингвоинформационной войны, в которой Россия стала одним из ключевых акторов, не могли не отразиться на конструировании медиаобраза территории в современных ономастических тенденциях. Историко-культурный потенциал имени собственного составляет ядро мифологемы и реалемы топообъекта, отражая эволюцию человеческой цивилизации на конкретной территории. В связи с этим автор выделяет информоним как номинативную единицу дискурса СМИ в этно-лингво-информационном пространстве, которая выполняет роль «ключевых» слов социальной идентичности в ситуации глобализации. Медиаобраз территории может отражать реальную информацию о конкретном регионе, поэтому автор обозначает такую стратегию как реалема. Этот аспект объективного отражения информации достаточно хорошо изучен в научной литературе, однако он не получил ранее научной дефиниции, воспринимаясь как нечто само собой разумеющееся. В то же время изображение той или иной территории насыщается в медиадискурсе мифологемами, что размывает границу между реальным и виртуальным топообъектом из-за информационных стратегий постправды.

Ключевые слова: **медиаобраз, геополитоним, информоним, мифология постправды, ономастика**.

Современная информационная эра разворачивает свою силу и мощь в разных измерениях, благодаря чему в информационную плоскость стали переходить даже явления прямого действия. В связи с этим дискурс СМИ приобретает новые полномочия смысловых маяков, своеобразных дорожных карт ценностных установок и трансформируемых мифов в сложном этнолингвоинформационном пространстве [1; 2], что актуализирует сценарный подход [3] к конструированию медиаобразов местности. Эта особенность медиадискурса соотносится с задачами онимастики, о которых писали В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин: «Национально-культурный компонент свойствен именам собственным, пожалуй, в большей степени, чем апеллятивам» [4, с. 56]. Медиаобраз территории – это термин, который пришел из имиджевой географии [5]. В ономастике этой проблематикой занимается геополитонимика [6]. Именно геополитонимический ономастикон содержит в себе по матрешечному принципу строения и ценностные установки, и этноним, и топоним, и мифологию народов края, и религиозные воззрения, и историко-политические условия, и современные социально-культурные характеристики. Среди геополитонимов мы выделяем отдельно информонимы, под которыми подразумеваем специфические номинативные единицы СМИ (информация + оним – «имя»). Информационный бум с электронным форматом общества увеличивает количество средств массовой информации, соответственно, с этим растет и репертуар информонимов. Например, медиобраз местности является ключевым информонимом в медиадискурсе. Однако в этом классе сегодня особый оборот набирают информонимы-мифопатонимы о коронавирусе [7], вытаскивая из глубин коллективного бессознательного полузабытые архетипические образы переживаний о болезнях, создавая их специфические «информационные слепки».

Понимание информационного пространства как нового объекта исследования лингвистики ставит перед исследователем вопрос о характере репрезентации сведений об объекте/ явлении/ феномене/ персоне посредством этноязыковой концептуальной картины мира в целом [8; 9]. Медиаобраз территории является краеугольным камнем в фундаменте идентичности индивидуума, базируясь на мировоззрении человека [10]. Так, историко-культурный, социально-политический контекст выступает решающим фактором в формировании феномена национальной идентичности, что нашло отражение в информонимах-мифологемах на основе этнокультурного опыта предков, противостоявших враждебным силам: газета **«Азан»/** «Призыв к молитве» (Самара), газета **«Идел»/ «**Волга» (Казань), **«Йолдыз»/** «Звезда» (Казань), **«Көч»/** «Сила» (Астрахань), **«Тулпар»/ «Конь-скакун»** (Уфа), **«Саф чишмә»/ «Чистый родник» (**Екатеринбург) и др. Однако мы должны учитывать, что «мировоззрение определяет метод познания, а картина мира – это уже результат познания» [11, с. 52]. Этно-лингво-информационное пространство России передает, словно голограмма, этноязыковую концептуальную картину российского государства. Особое место в этой голограмме занимают татароязычные СМИ, поскольку татары занимают второе место по численности среди этносов России, удерживая лидирующие позиции в таких регионах, как Татарстан, Тюменская область, Башкортостан, Красноярский край, Урал, Москва, Санкт-Петербург, Крым, Астрахань, Оренбург, Омск, Саратов, а также на исторически обусловленных территориях Турции, Румынии, Польши, Китая.

Сложность взаимодействия татарской и русской культур базируется на незавершенном гештальте «этнотравмы», связанной с потерей татарской государственности в Поволжье и Сибири, отдельными отрицательными историческими фактами. С течением времени феномен этнотравмы гиперболизируется, идеализируется, приобретая гипертрофичность и включенность в механизм наведения и воспроизводства этноидентичности. Историческими примерами этнотравм являются поражение Казанского ханства в войне с Иваном Грозным, падение Сибирского ханства, войны на Северном Кавказе, введение «черты оседлости» для евреев в России, поражение Германии в Первой мировой войне и Версальский договор [12].

В этом смысле медиаобраз территории/ региона/ страны содержит «ментальный слепок» реального мира, поэтому мы можем обозначить совокупность знаний о мире, являющихся результатом эмпирического познания, как когнитивную картину мира. Для конструирования медиаобраза в дискурсе СМИ важно, что когнитивная картина мира – это некая совокупность моделей осмысления действительности, которые сформированы с помощью культуры. Когда мы анализируем геополитоним, то мы отталкиваемся от мысли, что перед нами священный Грааль этноязыковой картины мира, вмещающий в себе богатство «концептуальной картины мира», сформированное в ходе эволюции человечества мышлением и впоследствии закреплённое в сознании [13]. Исходя из этого, является закономерным признание того факта, что функционирование этноязыковых культур в едином информационном континууме обладает не стихийным характером, а соответствует психолингвистическим алгоритмам кодирования/ декодирования информации в условиях агрессивной среды.

Никто не мог предположить, что концепция «информационного общества», продемонстрированная профессором Юкио Хаяши в отчетах японскому правительству в конце 60-х – начале 70-х годов XX века [14], перекроит научные подходы к пониманию реальности/ виртуальности мира, соответственно, и самого человека. Современное информационное общество отображает различные социальные силы: государственные и негосударственные институты, объединения, некоммерческие объединения, диаспоры и национальные организации, партии и движения, объединения и корпорации СМИ, отдельные группы, официальных лиц, блогеров и отдельных граждан/ лидеров мнений. И каждая страта информационного общества реализует собственную информационную политику, которая может не согласовываться с мнением других когорт, а иногда может быть диаметрально противоположной, что характеризует в целом ситуацию постправды с ее многообразием «истин» [15].

Естественно, что реализация информационной политики идет в соответствии с самоорганизующимся информационным порядком. Что такое информационный порядок? Это сложноорганизованная система информационного пространства, «которая предполагает: а) полноценное осуществление прав граждан на доступ информации; б) получение, распространение и использование информации, в соответствии с их потребностью быть оптимально информированными для принятия и реализации максимально верных решений, как в делах управления государством, так и во всех других сферах жизнедеятельности» [16]. Наращивание высокотехнологичной киберсреды трансформирует понимание важности реального представления территории как реального пространства и как некоей мифологизированной сущности. Поэтому мы полагаем, что медиаобраз территории как ключевой концепт информационного пространства представляет собой универсальную социокультурную ценность для общества. Например, неслучайно ИТАР-ТАСС в начале 2021 г. объявило о новом направлении в геополитике и информационной политике России в связи с ожесточением тактик информационной войны между Россией и Западом [17], в связи с чем трансформируются и подходы к профессиональному образованию журналистской среды [18]. Однако этот процесс не является трендом лишь последних лет, поскольку уже с 24 февраля 1942 года «Голос Америки» стал вещать на разных иностранных языках, доведя их число до 41 языка к концу Второй мировой войны [19].

Утрата иллюзий начала 90-х годов XX в. о возможности «равноправной дружбе» между Западом и Востоком способствовала развитию концепции «ментальной войны» или информационной войны, что большинство исследователей стали говорить о необходимости разработки лингвистической безопасности и информационной безопасности [20; 21]. Здесь медиаобраз территории становится новым концептуальным сгустком приложения политических сил. Так, например, медиаобраз Сибири балансировал на хрупкой грани: **Сибирь – царства холода и смерти – сокровищница недр России – зеленые легкие планеты – заброшенная земля – изнасилованная земля – героическая земля** и т.д.

Если ранее на вершине иерархии СМИ находилось телевидение, то сейчас эту нишу занял Интернет. До телевидения эту позицию занимало радио, а до радио – газеты, листовки и другие печатные СМИ. Так, в 1905 – 1917 гг. любой татарский промышленник или купец мог выпускать газету/ журнал/ еженедельник в любом городе России на татарском языке. Так царское правительство старалось нивелировать последствия этнотравмы у татарского народа. Однако уже в советское время регулирование выпуска газет шло по партийной линии, представители которой не считали необходимым издавать газеты на татарском языке вне Татарстана. Между тем более двух третей всех татар России проживало за пределами Татарстана, поэтому такой подход к национальной прессе ограничивал доступ большинства татар к газетам на родном языке. Для выживания в условиях агрессивной среды социума татарские издания делали акцент на мифологизации собственного прошлого, формируя ярко выраженную положительную этническую идентичность у своих читателей. Сегодня по этому же пути идут и СМИ в электронно-информационном пространстве Интернета.

В связи с этим мы можем рассматривать каждое сообщение медиадискурса как потенциальный базис для порождения мифа или поддержки ранее созданной мифологемы. В этой связи хотелось бы отметить изменения, происходящие в современном кинодискурсе, который занимается конструированием новых мифов, хороня старую мифологию. При этом этничность, этнос, народ являются базисными понятиями, оказывающими реальное влияние на поведение людей в самом широком смысле этого слова.

Информоним является организующим началом для формирования и структурирования субпространств информационного пространства в зависимости от мотивационных и целевых установок, активно используя легенды, предания, мифы [22].

Типология информонимов в электронном этно-лингво-информационном пространстве аккумулирует в себе следующие уровни: 1) общекультурный (протонаучный с включением общечеловеческих ценностей и архетипов); 2) цивилизационно-мировоззренческий (анималистский, языческий, христианский, мусульманский, конфуцианский, буддистский, иудейский, агностический); 3) лингвострановедческий (с включением межкультурной коммуникации); 4) собственно лингвоэтнический (с погружением в лингвокультуру конкретного народа); 5) психолого-педагогический (обучающе познавательный, лингводидактический).

Медиаобразы, геополитонимы, информонимы в медиадискурсе достаточно сильно мифологизированы, поскольку эти онимы заточены на выполнение важной функции: сформировать, закрепить и воспроизвести конкретную модель этносоциального поведения. Например: **«Бахар» (весна), «Шефег» (заря), «Молла Насреддин», «Сибирский дом», «Урал», «Балапан»** – в названиях СМИ; **«Китайская панда и русский медведь пощипали американского орла», «Пионовое настроение», «В небе над ландшафтным районом Тяньшаньтяньчи в Китае появились «три солнца»», «Косплей на Ильича. Почему возвращение Навального в Россию напоминает путь Ленина – Сноб**» – в заголовках новостей медиадискурса.

Под влиянием архетипов коллективного бессознательного ценностные установки общества трансформируются, меняя вектор идентификации личности, что неизбежно влечет за собой реструктуризацию компонентов медиаобраза территории, а в конечном смысле – изменение имиджа страны в глазах потенциальных реципиентов медиадискурса, что становится новым основанием для изменения направления консолидации общества. Например, в советский период это были такие названия СМИ, как **«Кызыл сөңге»** («Красное копье», Астрахань), **«Ленин юлы»** («Ленинский путь», Тобольск), **«Солдат ялкыны»** («Солдатское пламя»/ Уфа), **«Гырмызы гюнеш»** («Красное солнце», Казань), **«Маариф»** («Просвещение», Казань), **«Хуриййат»** («Свобода», Симферополь) и т.д. Дореволюционные татарские газеты и журналы отражали все многообразие идеологических направлений в обществе, однако советская татарская периодика содержала лишь коммунистическую идеологию. В постсоветское время татарские газеты и журналы апеллируют к американизированному образу жизни и к арабо-исламским нормам общества. Современный медиобраз репрезентирует чужой опыт, вторичные переживания как нечто собственное, аутентичное. Правда, обилие в интернет-сети отраженного вторичного, пережитого кем-то другим опыта дает возможность прорефлексировать над разницей между аутентичным и вторичным опытом. Таким образом конструируется личностная, индивидуально переживаемая реальность информационного пространства, которая вытесняет из концептуальной картины мира реальный опыт прошлых поколений.

Следовательно, медиобраз как объект журналистского произведения приобретает мифологизированное многообразие истолкований и трактовок, описательных характеристик и псевдореальных сведений с одной лишь целью: сформировать у реципиента медиадискурса единый образ объекта/ факта/ явления/ персоны/события и т.д. Сам процесс формирования и продвижения геополитонимов как медиаобразов территории призван преодолеть проблемы различного уровня (от индивидуально-личностного до межэтнического, а далее – до международного) с тем, чтобы происходил конструктивный диалог, а не бездумное навязывание чужеродных культурных сценариев.

Библиографический список

1. Карабулатова И.С. Ниязова Г.М. Информоним как свернутый ономастический миф этнической идентичности (на примере названий татарских СМИ). *Вестник Орловского государственного университета*. 2014; № 4 (39): 158 – 163.
2. Савчук И.П., Карабулатова И.С. Мифолингвистическая интерпретация сакрального геополитонима СИБИРЬ как «окно Овертона» в военном кинодискурсе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. 2021; № 1 (268).
3. Костылева Т.А., Карабулатова И.С., Данилова А.Д. Сценарный подход в современном образовании. *Мир науки, культуры и образования.* 2020; № 5 (84): 130 – 132.
4. Верещагин Е.М. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*: методическое руководство. Москва, 1990.
5. Замятин Д.Н. *Моделирование географических образов. Пространство гуманитарной географии*. Смоленск: Ойкумена, 1999.
6. Мадиева Г.Б. *Имя собственное в контексте познания*: монография. Алматы – Москва, 2010.
7. Карабулатова И.С., Шехи Э. Влияние имен собственных на трансформацию архетипических представлений о коронавирусе в современной мифологизированной картине мира. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Филология и искусствоведение. 2020; № 4 (267): 54 – 61.
8. Шехи Э., Карабулатова И.С., Ниязова Г.М., Хуонг Т.Т. Специфика поликодовых новостных текстов о COVID-19 с включением имен собственных (ИС) в электронном социально-политическом дискурсе в мифолингвистическом аспекте: на материале разноструктурных языков. *Вопросы современной лингвистики и изучения иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта*: сборник научных трудов Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие. Москва: РУДН, 2020: 179 – 188.
9. Савчук И.П., Карабулатова И.С. Русские фольклорные легенды и легенды Югры как компонент культуры северных этносов (в контексте сбережения и передачи базовых социокультурных ценностей). *Языковая ситуация и языковые контакты в ХМАО-Югре*: сборник материалов круглого стола. Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2019: 74 – 79.
10. Савчук И.П. Миф и аллегория в философских текстах. *Осмысливая современность*: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск: Редакционно-издательское отделение ЮГУ: 19 – 22.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ, Восток- Запад, 2007.
12. Osipov G., Karabulatova I., Shafranov-Kutsev G., Kononova L., Akhmetova B., Loskutova E., Niyazova G. Ethnic trauma and its Echo in today's mental picture of the world among the peoples of the post-soviet states: an interethnic conflicting discourse unfolding in Russian's ethnolinguistic information space. *Central Asia and the Caucasus*. Journal of Social and Political Studies. 2016; Vol. 17, Issue 2: 87 – 94.
13. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Ответственный редактор Б.А. Серебрянников. Москва – Новгород, 1988: 8 – 69.
14. Кашлев Ю., Галумов Э. *Информация и PR в международных отношениях*. Москва, 2003.
15. Карабулатова И.С. Проблемы создания цифровой библиотеки для оценки потенциально опасных текстов (ПОТ) в современном новостном дискурсе. *Вопросы современной лингвистики и изучения иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта*: сборник научных трудов Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие. Редакторы: С.А. Каскабасов, Н.Г. Валеева, Москва: РУДН, 2020: 3 – 12.
16. Ниязова Г.М. *Современное информационное пространство: этно-лингво-функциональный подход*. Тюмень, 2008.
17. *Патрушев доложит Путину о мерах по пресечению попыток Запада внедрять в России свои идеалы – Политика – ТАСС*». Available at: https://tass.ru/politika/10975763
18. Данилова А.Д., Костылева Т.А., Карабулатова И.С. Трансформация подходов в образовании на современном этапе в условиях непрерывности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 223 – 225.
19. Карабулатова И.С., Ниязова Г.М. Информоним как свернутый ономастический миф этнической идентичности (на примере названий татарских СМИ). *Вестник Орловского государственного университета*. 2014; № 5 (40): 167 – 170.
20. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Лингвотоксичные явления в речи и языке. *МИРС*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvotoksichnye-yavleniya-v-rechi-i-yazyke
21. Savchuk I.P., Karabulatova I.S., Golubtsov S.A., Zelenskaya V.V., Bigaysha Z. Language features of the legend's genre as the basis of storytelling technology in advertising discourse. *Amazonia investiga*. 2019; Vol. 8, № 21: 522 – 530. Available at: https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/132
22. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Легенда как многомерный феномен: к вопросу категории временной модальности в жанре легенды. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.

References

1. Karabulatova I.S. Niyazova G.M. Informonim kak svernutyj onomasticheskij mif `etnicheskoj identichnosti (na primere nazvanij tatarskih SMI). *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 4 (39): 158 – 163.
2. Savchuk I.P., Karabulatova I.S. Mifolingvisticheskaya interpretaciya sakral'nogo geopolitonima SIBIR'' kak «okno Overtona» v voennom kinodiskurse. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. 2021; № 1 (268).
3. Kostyleva T.A., Karabulatova I.S., Danilova A.D. Scenarnyj podhod v sovremennom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 130 – 132.
4. Vereschagin E.M. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*: metodicheskoe rukovodstvo. Moskva, 1990.
5. Zamyatin D.N. *Modelirovanie geograficheskih obrazov. Prostranstvo gumanitarnoj geografii*. Smolensk: Ojkumena, 1999.
6. Madieva G.B. *Imya sobstvennoe v kontekste poznaniya*: monografiya. Almaty – Moskva, 2010.
7. Karabulatova I.S., Shehi `E. Vliyanie imen sobstvennyh na transformaciyu arhetipicheskih predstavlenij o koronaviruse v sovremennoj mifologizirovannoj kartine mira. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. 2020; № 4 (267): 54 – 61.
8. Shehi `E., Karabulatova I.S., Niyazova G.M., Huong T.T. Specifika polikodovyh novostnyh tekstov o COVID-19 s vklyucheniem imen sobstvennyh (IS) v `elektronnom social'no-politicheskom diskurse v mifolingvisticheskom aspekte: na materiale raznostrukturnyh yazykov. *Voprosy sovremennoj lingvistiki i izucheniya inostrannyh yazykov v `epohu iskusstvennogo intellekta*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, posvyaschennogo Vsemirnomu dnyu nauki za mir i razvitie. Moskva: RUDN, 2020: 179 – 188.
9. Savchuk I.P., Karabulatova I.S. Russkie fol'klornye legendy i legendy Yugry kak komponent kul'tury severnyh `etnosov (v kontekste sberezheniya i peredachi bazovyh sociokul'turnyh cennostej). *Yazykovaya situaciya i yazykovye kontakty v HMAO-Yugre*: sbornik materialov kruglogo stola. Hanty-Mansijsk: YuGU, 2019: 74 – 79.
10. Savchuk I.P. Mif i allegoriya v filosofskih tekstah. *Osmyslivaya sovremennost'*: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Hanty-Mansijsk: Redakcionno-izdatel'skoe otdelenie YuGU: 19 – 22.
11. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST, Vostok- Zapad, 2007.
12. Osipov G., Karabulatova I., Shafranov-Kutsev G., Kononova L., Akhmetova B., Loskutova E., Niyazova G. Ethnic trauma and its Echo in today's mental picture of the world among the peoples of the post-soviet states: an interethnic conflicting discourse unfolding in Russian's ethnolinguistic information space. *Central Asia and the Caucasus*. Journal of Social and Political Studies. 2016; Vol. 17, Issue 2: 87 – 94.
13. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Otvetstvennyj redaktor B.A. Serebryannikov. Moskva – Novgorod, 1988: 8 – 69.
14. Kashlev Yu., Galumov `E. *Informaciya i PR v mezhdunarodnyh otnosheniyah*. Moskva, 2003.

15. Karabulatova I.S. Problemy sozdaniya cifrovoj biblioteki dlya ocenki potencial'no opasnyh tekstov (POT) v sovremennom novostnom diskurse. *Voprosy sovremennoj lingvistiki i izucheniya inostrannyh yazykov v `epohu iskusstvennogo intellekta*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, posvyaschennogo Vsemirnomu dnyu nauki za mir i razvitie. Redaktory: S.A. Kaskabasov, N.G. Valeeva, Moskva: RUDN, 2020: 3 – 12.
16. Niyazova G.M. *Sovremennoe informacionnoe prostranstvo: `etno-lingvo-funkcional'nyj podhod*. Tyumen', 2008.
17. *Patrushev dolozhit Putinu o merah po presecheniyu popytok Zapada vnedryat' v Rossii svoi idealy – Politika – TASS*". Available at: https://tass.ru/politika/10975763
18. Danilova A.D., Kostyleva T.A., Karabulatova I.S. Transformaciya podhodov v obrazovanii na sovremennom `etape v usloviyah nepreryvnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 223 – 225.
19. Karabulatova I.S., Niyazova G.M. Informonim kak svernutyj onomasticheskij mif `etnicheskoj identichnosti (na primere nazvanij tatarskih SMI). *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 5 (40): 167 – 170.
20. Skovorodnikov A.P., Kopnina G.A. Lingvotoksichnye yavleniya v rechi i yazyke. *MIRS*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvotoksichnye-yavleniya-v-rechi-i-yazyke
21. Savchuk I.P., Karabulatova I.S., Golubtsov S.A., Zelenskaya V.V., Bigaysha Z. Language features of the legend's genre as the basis of storytelling technology in advertising discourse. *Amazonia investiga*. 2019; Vol. 8, № 21: 522 – 530. Available at: https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/132
22. Karabulatova I.S., Savchuk I.P. Legenda kak mnogomernyj fenomen: k voprosu kategorii vremennoj modal'nosti v zhanre legendy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-605-606

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Natural Sciences for the Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF THE STYLISTIC ASPECT WHEN TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS. The article analyzes peculiarities of translations of phraseological units. It is noted that the theory of translation is closely related to stylistics. The rich vocabulary of the translator will not give anything if the style of the translated text does not correspond to the norm. Therefore, stylistic adequacy plays a key role in translation. In different languages, there are a huge number of stylistic means of different levels (phonological, lexical, phraseological, syntactic), although these means are not equally studied in linguistics. One of the stylistic means is the use of phraseological units. But this tool may not always be correct. For example, English phraseology is characterized by semantic and stylistic undifferentiation, which makes it difficult to find matches when translating it into Russian. Some expressions may not be stylistically equivalent when translated from Russian to English or from English to Russian. The most complex and difficult type of work in translation is the transfer of the content of phraseological units. In this sphere of language, nothing is on the surface. In most cases, the meaning of a phraseological unit lies in the history, ethnography, traditions, customs, and habits of the native-speaking people. When translating such units, when choosing the right synonym or the most accurate equivalent for a given context, translators often experience difficulties. After all, phraseological units are widely used not only in artistic speech, but also in socio-political speech.

Key words: **stylistics, stable combinations, word combinations, translation theory, Russian language, correspondence, English language, translation tools, speech styles.**

С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. ИЯ для естественнонаучных факультетов Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

О ВАЖНОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье проводится анализ особенностей переводов фразеологических единиц. Отмечается, что теория перевода тесно связана со стилистикой. Богатый словарный запас переводчика не даст ничего, если стиль переводимого текста не соответствует норме. Потому ключевую роль при переводе отводится стилистической адекватности. В разных языках имеется огромное количество стилистических средств разного уровня (фонологического, лексического, фразеологического, синтаксического), хотя эти средства неодинаково изучены в языкознании. Одним из стилистических средств является употребление фразеологизмов. Но не всегда данное средство может быть верным. К примеру, английская фразеология отличается смысловой и стилистической недифференцированностью, что затрудняет подбор соответствий при переводе ее на русский язык. Некоторые выражения при переводе с русского на английский или с английского на русский не могут быть стилистически равноценными. Наиболее сложный и трудный вид работы при переводе – это передача содержания фразеологических единиц. В этой сфере языка ничего не находится на поверхности. В большинстве случаев значение фразеологической единицы кроется в истории, этнографии, традициях, обычаях, привычках народа – носителя языка. При переводе таких единиц, при выборе нужного синонима или наиболее точного эквивалента для данного контекста переводчики часто испытывают трудности. Ведь фразеологические единицы широко используются не только в художественной речи, но и в общественно-политической.

Ключевые слова: **стилистика, устойчивые сочетания, словосочетания, слово, теория перевода, русский язык, соответствие, английский язык, средства перевода, стили речи.**

В последнее время в лингвистике появился ряд работ, посвященных теории перевода, вопросам общности и расхождений функций элементов одной и той же части словаря либо грамматического явления у разных языков. Теория перевода тесно связана со стилистикой [1 – 9].

Богатый словарный запас переводчика не даст ничего, если стиль переводимого текста не соответствует норме. Потому ключевую роль при переводе отводится стилистической адекватности. Исследователи называют сопоставительную стилистику «базой для теории перевода» [1].

Бархударов Л.С. писал, что «сопоставление языковых единиц в теории перевода может производиться только на основе общности выражаемого им содержания, иными словами – на основе семантической или смысловой общности данных единиц» [2, с. 19].

Исследователи отмечают, что между русским и европейскими языками имеется много общего с точки зрения стиля. Для проведения сопоставлений двух языков в семантическом плане большое значение имеют наблюдения над различиями в закономерностях и сочетаниях слов, словосочетаний, устойчивых оборотов речи этих языков.

Ученые распределяют язык, речь на различные стилистические слои, группы, подгруппы, к которым можно отнести и разновидности стиля, такие как официально-деловой, язык художественной литературы, разговорный и т.д. Безусловно, такое деление лексики является условным и подвижным. Исследователи придерживаются различных мнений по данному вопросу.

Мастерство переводчика заключается в том, чтобы точно определять стилистическую отнесенность слова или словосочетания, верно выбирать нужный синоним из языка перевода для точной передачи оригинала.

Федоров А.В. характеризует стиль как систему «конкретного использования фонетических, словарных и грамматических возможностей языка, выражающую отношение носителя языка к содержанию высказывания. Стиль имеет в своем распоряжении набор средств, которые отличают его от других стилей» [1, с. 16].

Считается относительно легкой задачей выбор средств перевода для научной, официально-деловой, публицистической и поэтической лексики, чем для слов или словосочетаний, которые относятся к разговорному стилю, так как в разговорном стиле границы расплывчаты.

Достаточно трудным считается дифференциация языковых средств внутри разговорного стиля. Хотя разговорный стиль является порождением устной формы речи, однако его использование не исключается и в письменной форме речи (например, частная переписка, реклама и т.д.). Основным видом разговорной речи является диалог, хотя здесь возможен и монолог. Сжатие, избыточность, использование однокоренных слов, повторов, сокращений (аббревиатур) – все это считается арсеналом средств литературно-разговорного стиля.

Арнольд И.В. отмечает, что «весьма важную роль играют в этом стиле контактоустанавливающая и эмотивная функции. Они осознаются обществом в виде принятых в социуме норм и формул вежливости и должны изучаться в социолингвистике. Речь должна быть тактичной, не слишком уверенной, не

слишком категоричной и жесткой и вместе с тем не безразличной к собеседнику» [3, с. 87].

Эмоциональность и эмфатичность, бранные слова, детский язык характерны разговорному стилю.

В современном русском, как и в английском и других мировых языках, бытует вне границ литературной нормы эмоциональный, экспрессивный и довольно-таки неоднородный слой лексики и фразеологии – сленг, основной чертой которого являются шутливость и грубая экспрессивность. Отметим, что границы сленга тоже являются расплывчатыми. В разных языках имеется огромное количество стилистических средств разного уровня (фонологического, лексического, фразеологического, синтаксического), хотя эти средства неодинаково изучены в языкознании. К примеру, в некоторых словарях часть таких единиц имеет стилистические пометы, что гораздо облегчает работу переводчика.

Фразеологический состав языка, как известно, состоит из фразем и идом. В данное понятие входит устойчивость употребления, структурно-семантическая устойчивость, семантическая, лексическая и синтаксическая устойчивость. Фразеология является микросистемой языка. Исходя из данной точки зрения, важным является раздельнооформленность фразеологизмов по сравнению с цельнооформленностью слова.

Кунин А.В. дает лаконичное определение фразеологической единицы: «Фразеологическая единица – это устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением» [7].

Одним из стилистических средств является употребление фразеологизмов. Но не всегда данное средство может быть верным. К примеру, английская фразеология отличается смысловой и стилистической недифференцированностью, что затрудняет подбор соответствий при переводе ее на русский язык. Некоторые выражения при переводе с русского на английский или с английского на русский не могут быть стилистически равноценными. Соответственно, возникают определенные трудности с переводом подобных единиц с языка на язык. Например, английское выражение yoter can tell переводится на русский «как знать», «чем черт не шутит», что не является стилистически равноценными единицами. Значительное количество таких случаев стилистической недифференцированности наблюдается во фразеологии, основанной на абстрактных существительных.

При подборе способа перевода фразеологических единиц важно учитывать то, что они, так же как и слова, могут быть многозначными. Они также могут быть стилистически многоплановыми, иметь различные значения в разных аспектах речевого общения.

Благодаря своей образности и метафоричности большая часть фразеологических единиц является стилистически маркированными.

Здесь во многих случаях значительную роль играет опыт лексикографа и переводчика с языка на язык. К примеру, для перевода с английского на русский и обратно, т.е. с языков, в которых фразеологические единицы неодинаково и неравномерно распространены, а также зарегистрированы в соответствующих переводных словарях и источниках, возникают сложности при поиске соответствий.

Исследователи утверждают, что не существует готовых шаблонов, рецептов, способов, в каждом случае следует соблюдать чувство меры и такта. Переводчик должен для достижения максимально эквивалентной передачи перевода все время лавировать между вольным переводом и буквальностью фразы.

Наиболее сложный и трудный вид работы при переводе – это передача содержания фразеологических единиц. В этой сфере языка ничего не находится на поверхности. В большинстве случаев значение фразеологической единицы кроется в истории, этнографии, традициях, обычаях, привычках народа – носителя языка. Своеобразие быта, климатических условий, исторических событий имеют прямое отношение в разгадке семантики того или иного фразеологизма. И потому именно при переводе таких единиц, при выборе нужного синонима или наиболее точного эквивалента для данного контекста переводчики часто испытывают трудности. Ведь фразеологические единицы широко используются не только в художественной речи, но и в общественно-политической и даже в научной литературе. Использование фразеологизмов делает речь более насыщенной, яркой, самобытной, образной и эмоциональной.

Существуют общие принципы теории перевода фразеологических единиц с языка на язык. Фразеологические единицы по возможности необходимо переводить фразеологизмами. Важно сохранять стилистическую и жанровую окраску оригинала. При отказе фразеологического перевода возможны потери содержательного плана. Лишь в исключительных случаях допускается перевод ФЕ образной передачей.

Балли Ш. указывал, что теория перевода должна строиться на базе сопоставительной стилистики двух языков, у которых главной задачей должно быть описание соответствий лексико-фразеологической и грамматической части между исходным языком и языком перевода [6].

На наш взгляд, лексический перевод возможен, если понятие или ситуация описываются при помощи фразеологических единиц. Однако при таком переводе важно стремиться к сохранению образности данной единицы. К примеру, ряд английских глаголов можно перевести фразой set fire to something. В них отсутствует экспрессия и метафоричность, это глагольные выражения описательного характера.

В отдельных случаях применимо калькирование или дословный перевод. Как нам кажется, данный вид перевода можно применить лишь в исключительных случаях, когда эмоционально-экспрессивное стилистическое значение невозможно передать по-другому, когда важен момент передачи так называемой «игры слов».

Чаще всего калькирование используют в тех случаях, когда нужно передать реалии, которые не характерны для той или иной этнокультуры. Такой метод перевода позволяет довести до русского читателя образ английского фразеологизма или довести до английского читателя образ русского фразеологизма.

Знание значения фразеологических единиц способствует легкому восприятию как публицистической литературы, так и классической художественной литературы. Употребление же фразеологических единиц в устной речи делает ее более образной, яркой и выразительной. Английская фразеология представляет достаточно большую сложность при переводе из-за того, что отсутствуют стандартные методы перевода фразеологических единиц. Наличие словаря фразеологических единиц не может гарантировать полного воспроизведения всех оттенков значения той или иной конструкции. Поэтому переводчикам приходится искать иные методы для перевода фразеологических единиц [8; 9].

Существует еще и подбор фразеологического аналога. Однако данный метод перевода требует от переводчика абсолютного владения всеми ресурсами и английского, и русского языков. Здесь также важно соблюдение стилистического и жанрового единообразия или однородности аналога фразеологической единицы оригинала. К примеру, в русском языке могут встречаться несколько аналогов фразеологизмов одного английского фразеологизма. Они могут отличаться стилистическими особенностями и оттенками словоупотребления. Ср. англ. *not for love or money* – «ни за какие деньги», русс. *ни за что на свете, ни за какие коврижки, ни за какие деньги*.

Переводчик не должен всегда полагаться на данные словарей, так как даже самый богатый словарь не может предусмотреть все речевые ситуации, которые могут возникнуть при переводе. Приходится прибегать к различным контекстуальным заменам, изменениям, различным модификациям для достижения адекватности передачи оригинала.

Как правило, отталкиваются от основного значения фразеологической единицы, указанного в словарях, если таковое имеется. При отсутствии переводного словаря необходимо руководствоваться общими положениями и принципами перевода.

Таким образом, фразеологические единицы – это образные выражения, их стилистическая окраска зависит от внутренней формы, поэтому главной задачей переводчика является сохранение возможных образных и экспрессивных соответствий.

Библиографический список

1. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода*. Москва, 1983.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 1975.
3. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1986.
4. Алефиренко Н.Ф. *Фразеология в свете современных лингвистических парадигм*. Москва: Издательство «Эллипсис», 2008.
5. Виноградов В.С. *Перевод: общие и лексические вопросы*. Москва: КДУ, 2004.
6. Балли Ш. *Язык и жизнь*. Москва: УРСС, 2003.
7. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
8. Рабаданова С.М. К вопросу о методах исследования разносистемных языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 435.
9. Рабаданова С.М., Залевская Т.Е., Азизова С.М. Лексические интернационализмы и их изучение. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 394.

References

1. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda*. Moskva, 1983.
2. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
3. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
4. Alefirenko N.F. *Frazeologiya v svete sovremennyh lingvisticheskih paradigm*. Moskva: Izdatel'stvo «`Ellipsis», 2008.
5. Vinogradov V.S. *Perevod: obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: KDU, 2004.
6. Balli Sh. *Yazyk i zhizn'*. Moskva: URSS, 2003.
7. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izdatel'skij centr «Feniks», 1996.
8. Rabadanova S.M. K voprosu o metodah issledovaniya raznosistemnyh yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 435.
9. Rabadanova S.M., Zalevskaya T.E., Azizova S.M. Leksicheskie internacionalizmy i ih izuchenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 394.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-607-609

Shatalova N.S., *Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), shatalova59@mail.ru*
Shatalova L.S., *assistant professor of Russian language, Medical Institute of the People`s Friendship University, (Moscow, Russia), luidmila.shatalova@mail.ru*

LANGUAGE PRESENTATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT TOPICS IN THE RUSSIAN MEDIA AND THE INTERNET COMMUNITY. The article examines the processes of social interaction that are actively taking place in the modern Russian Internet space. Actors – journalists, bloggers, ordinary Internet users, including members of the Internet community, – demonstrate a variety of communication tactics, language means of presenting opinions, evaluative judgments, ideological imperatives in discussing socially significant media topics. This massive social Internet communication provides opportunities for extended discussions of major informational events, giving rise to lively debates which have their own specific features of linguistic expression and argumentative-rhetorical objectification, which undoubtedly attracts the attention of linguistic researchers. Of particular interest are the means, methods and techniques for actualising axiological and regulatory meanings in the situation of discussing media topoi characterised as extraordinary, i.e. political scandals, armed conflicts, terrorist attacks, international sanctions, and protest actions during elections to various authorities, natural and environmental disasters. Such media topoi can be characterised in terms of information and content as key, polar and resonant socially significant media topics for the civil society. For the Russian audience in interactive communication, these media topics are most often the dominant embodiment of the oppositions 'one's own – alien' including the entire range of polarity of opinions and evaluative judgments in the tone of solidarity/distancing, support/discrediting, accusation of legality/llegality, doubt/disagreement, etc.

Key words: **media topos, mass communication, Internet space, communication strategies and tactics, linguistic means of expressing evaluative judgments, creative nomination.**

Н.С. Шаталова, *д-р пед. наук, проф., Институт международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, E-mail: shatalova59@mail.ru*
Л.С. Шаталова, *канд. филол. наук, доц., Медицинский институт Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ТЕМ В РОССИЙСКИХ СМИ И ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ

В статье исследуются процессы социальной интеракции, активно происходящие в современном российском интернет-пространстве. Акторы-журналисты, блогеры, рядовые пользователи Интернета, в том числе и участники интернет-сообщества, демонстрируют разнообразие коммуникативных тактик, языковых средств презентации мнений, оценок, мировоззренческих императивов в обсуждении социально значимых медиатем. Констатируется, что в рамках данной массовой социальной интернет-коммуникации происходит расширенная дискуссия, столкновение точек зрения на обсуждаемое информационное событие, которые имеют свои специфические особенности языкового выражения и аргументативно-риторической объективации, что, несомненно, вызывает внимание исследователей-лингвистов. Особый интерес представляют средства, способы и приемы актуализации аксиологических и регулятивных смыслов в ситуации обсуждения медиатопосов, характеризуемых как экстраординарные – политические скандалы, вооруженные конфликты, теракты, международные санкции, протестные акции в ходе выборов в различные органы власти, природные и экологические катастрофы. Такие медиатопосы можно охарактеризовать в информационно-содержательном отношении как ключевые, полярные и резонансные социально значимые для гражданского сообщества медиатемы. В статье исследуются и определяются способы, приемы, формы презентации прямой или завуалированной оценки, анализируются языковые средства ее выражения, актуализации экспрессии, эмотивности, социальной и субъективной модальности, уточняется роль оценки как текстообразующей категории.

Ключевые слова: **медиатопос, массовая коммуникация, интернет-пространство, стратегии и тактики общения, языковые средства выражения оценки, креативная номинация.**

In recent years, in the space of communicative interaction between the Russian mass media and its audience, we can note several content-rich media topoi, which invariably arouse great interest and discussions of actors and respondents of the Internet community, for example, 'Syria', 'Ukraine', 'Belarus', 'Kyrgyzstan', 'International sanctions for Nord Stream 2', 'Elections to political authorities', 'COVID-19 pandemic', 'Protest actions' and many others.

In turn, the Internet as a network resource for organising mass communication on websites (forums, blogs, social networks, instant messengers, comments, etc.) has created unique conditions for both interactive interpersonal communication between representatives of different communities of Russian society and interactive communication between actors of media discourse and mass audience. Within the framework of this mass social interaction, an expanded presentation of opinions, evaluations and ideological imperatives takes place, which have their own specific features of linguistic expression and argumentative-rhetorical objectification, which undoubtedly arouses the interest of linguistic researchers. Of particular interest are the means, methods and techniques for actualising axiological and regulatory meanings in the situation of discussing media topoi characterised as extraordinary, i.e. political scandals, armed conflicts, terrorist attacks, international sanctions, and protest actions during elections to various authorities, natural and environmental disasters, etc. [1–14]

In this article, we investigate the media topos 'Belarus: Presidential Elections 2020' (topos is a way of thematisation aimed at the speech itself). This media topos can be characterised in terms of information and content as a key, polar and resonant media topic not only for Russians but also for the world community, primarily European and Russian ones. For the Russian audience of the media, as respondents of electronic versions of media publications, this resonant media topic has become, first of all, the dominant for interpreting the oppositions 'own-alien', 'us-them', an expression of the polarity of opinions and evaluations of themicro-field 'approval' or 'disapproval' of the events covered, solidarisation/distancing, support/discrediting, accusations of legality/illegality, expressive-emotional tonality and unambiguousness of modal evaluations of actors and respondents.

It should be emphasised that in the multilevel "interpretation system, which is schematically expressed by the reality-text dichotomy, it is not the concepts of culture that are interpreted as much as its topoi. This is primarily due to the differences that exist between the these notions and which are determined by the specific differences between linguistics and rhetoric. A concept is a reflection of a person's speech-thought-cognitive activity, a cognitive notion. The topos of culture is a reflection of evaluative-comparative cognition, ethical-moral paradigm of the people" [1: 87–88].

Of particular interest for our research is the definition of methods, techniques and forms of presentation of direct or veiled evaluations, linguistic means of their expression, actualisation of expression, emotivity, social and subjective modality, clarification of the role of evaluative judgements as a text-producing category [2: 375–376]. It should be remembered that the evaluativity of any colouration has dynamics in creating an invariant, it is situational, intentional and aimed at the act of forming an opinion about the object of evaluation, while this process includes not only the processing and interpretation of perceived information but also internal cognitive information based on the general background of communicants [3:12; 4: 134–145; 5: 5–12].

The study primarily used an integrated approach (structural-functional, communicative, discursive-stylistic), which makes it possible to consider the declared subject from the specified positions. The following research methods were also involved: descriptive analysis, continuous sampling, contextual analysis, structural-component analysis and content analysis.

Using the descriptive-analytical method including observation, comparison, generalisation and interpretation of the facts obtained, we could obtain a clear idea of the linguistic topic under study, develop a sequence of description and arrange and group the linguistic material. The discursive-stylistic and communicative analyses allowed us to consider the studied media topos 'Belarus: Presidential Elections' in the context of the mass communication system, taking into account different formats of media discourse, and also to highlight the shades of meaning in the semantic structure of specific statements of actors and respondents. The structural-component analysis gave us the opportunity to consider the components of the texts of publications, discussions and responses separately in order to study the characteristics of each of them as well as their interaction.The need to verify the theoretical provisions of the research on factual material required the use of content analysis, i.e. data on the frequency of use of various types of interpretation, dominants of comprehension, their functions and methods of interaction. The above-listed scientific approaches and methods applied together make it possible to comprehend the existence of the media topos 'Belarus:

Presidential Elections' in the Russian Internet community not abstractly but in concrete manifestations of their real functioning in media discourse and the discursive reality of the Internet space for the mass audience of Russians. We analysed information-analytical and political articles, posts from blogs of leading Russian journalists and political scientists of electronic Russian media publications (Argumenty i Fakty, Novaya Gazeta, Komsomolskaya Pravda, Moskovsky Komsomolets, Nezavisimaya Gazeta, Kommersant, Rossiyskaya Gazeta, Izvestia, Zavtra, Oko planety, militaryarms.ru, Voennoe obozreniye, FB.ru, AP Severo-Zapad, Picabu, Svobodnaya pressa, Politikus, Telegraf, regnum, etc.) and 'comments' as texts of representatives of a communicatively active mass audience for 2020. The subject matter of analysis in the texts of newspaper and electronic publications, interactive responses and comments is the definition of the thematic focus and targeting, the typicality and frequency of the presentation of evaluations of the micro-field 'own-alien', the degree of intensity and the character of tonality in evaluating information according to the communicative intentions and axiological attitudes of the author-journalist and the respondents [6: 41–47; 7: 85–94], as well as consideration of the dynamics of changes in the information context.

We identified several dominants in the discussion of the media topos 'Belarus: Presidential Elections', the interpretation and rhetorical argumentation of which is based on the media text-stimulus. Due to the fact that the media-text stimulus has its supporters and opponents, we distinguish the following axiological positions of the participants in the interactive:

1) solidarity and support of one of the presidential candidates (cf., *"Lukashenko is a strong business executive, energetic organiser, strong-willed politician, flexible, sophisticated diplomat","… Lukashenko managed to create his own economic miracle in Belarus", "In the most difficult years, Lukashenko managed to protect the country's sovereignty and national dignity of citizens, prevented crime and corruption, preserved order and social justice, avoided the collapse of industry and agriculture. Can the Russian government boast of such achievements? Definitely not!"*; "*Svetlana Tikhanovskaya is* the *"the face of change", "new Joan of Arc of Belarus", "wife, mother, almost president"*;

2) distancing from the positions of presidential candidates and the essence of their political programmes/comparison of current events with the situation in their country – *"Civil solidarity in the country is off the charts, people themselves want to choose political leaders and determine the vector of the country's development", "Comparison of living standards and economic success – their own and neighbours' – is becoming an important factor forcing people to demand change", "I do not place myself among oppositionists, I am rather an opponent of this system, not of the order and structure as a whole but specifically of the current government", "If the line is crossed, after which leaving in an amicable way is impossible, then the strengthening of the opposition movement leads to tougher repression, and the possibility of a peaceful outcome becomes even less. It doesn't matter whether the dictator was originally good or evil – he will end up with blood"*;

3) support/doubt about the effectiveness of the actions of the official authorities or the opposition – *"Lukashenko has preserved the civilisation in the country, which, for example, we have lost. Belarus has preserved – and, on top of all, is developing! – the social sphere, education, medicine, industry and agroindustrial complex, which, from a liberal point of view, simply cannot be found in a country with a 10 million population. Lukashenko has made people retain their self-respect, they have dignity"; "Why did they rebel against the Batka, who, through the years, showing miracles of diplomacy, preserved the independence and sovereignty of Belarus, being between the two giants –the European Union and Russia?"; "She is absolutely incapable of running the country, but Tikhanovskaya is a symbol, and I hope that her team will cope with the preparation of new elections. And I believe her";*

4) disagreement with the position of the presidential candidate/accusations against the candidate – "*It would not be an exaggeration to say that President Lukashenko shocked the world community by appearing at the Palace of Independence in a bulletproof vest and with a gun in his hands", "The rapidly growing crisis in Belarus is partly a consequence of the fact that for a long time both the Belarusian authorities and the Russian authorities following their lead supported the self-delusion and narcissism characteristic of Minsk and A. Lukashenko personally", "Now indignation has erupted because of Lukashenko's wrong actions. Everything fits together: the coronavirus, the doctors who were never fully paid the promised money, the parade that even Putin postponed, and, of course, the elections in which Lukashenko made grave mistakes. Around him, among his devoted watchdogs, there is no one who can openly tell him. He believes so much in his power, believes that no one will ever do anything to him, believes that the military is on his side", "At first, in the Belarusian protests, there was not only a real leader, but even some noticeable person, who would stand out ...", "Formal democracy of the Western type generates short, Buratino's thoughts and brings up nimble, very light-weight people, whose planning horizon is limited by the next elections"*.

The analysis of the factual material, consisting of the judgements of the authors of the media texts-stimuli, responses and comments of the participants of the Internet discussion, also showed that the argumentation of the situation of the civil split in Belarus is built according to the following models: 1) geopolitical interests of Russia – Belarus; 2) sovereign Belarus; and 3) Belarus – Europe and America are enemies. At the same time, the tactics of argumentation being implemented demonstrate options for the logical/illogical construction of the statement. Here are some examples of the implementation of these models:*1) "Lukashenko wants to involve Russia. Do we need this?", "Lukashenko is bluffing. Moscow is still silent about certain 'threats from outside'. But does the Kremlin need Lukashenko at any cost? It will be a break with Western countries for many years"; 2) "The importance of the external factor is great, since, due to the aforementioned geography, Belarus was affected by the contradictions of European politics. The leading countries of the European Union, primarily Germany and France, ... are interested in improving relations with Russia, in strengthening Europe as such. And it is for this reason that the leaders of Germany and the United States, in solidarity with Russia, emphasize the need for non-interference in the internal affairs of Belarus in order to avoid pretexts for new conflicts in Europe, and in order to see Belarus as an example of constructive cooperation in the future", "The main reasons and driving forces of this crisis are inside Belarus itself. Like all modern countries, Belarus is far from being unified. And the main challenge dividing the country into different groups is the image of the future. That is, what people want to see themselves and in what country. This is a global problem";* 3) *"There is no doubt that the West keeps its hands on the levers of the protest wave in Belarus. The fact that the authorities as well as numerous "non-governmental" organisations in Poland and Lithuania have been purposefully working with the Belarusian intelligentsia and youth for decades also does not require proof". "In Belarus, before our eyes, a well-known "orange" scenario is being played out".*

In linguistic terms, the analysis of factual material testifies to a wide range of emotional-figurative expressiveness used to convey the tension/dramatism of the situation, patriotic pathos, subjective evaluation and the degree of its maximalism. Compare, for example: *"The entire centre of Minsk is closed off – army forces have been brought out into the streets. The Belarusian media report that special-purpose vehicles are being pulled to the residence of the head of state Aleksandr Lukashenko. The security forces blocked Karl Marx Street, on which the building is located, and also fenced off Oktyabrskaya Square, where the Republic Palace is located"; "The leaders said that the elections in Belarus were"neither fair nor free"; therefore, the EU does not recognise the results presented by the authorities"; "One thing can be said for sure about the presidential elections in Belarus, which ended in mass protests of thousands and a night fight with OMON: they did take place.The turnout above 84% is the only thing that is in no doubts, because even in Moscow thousands of Belarusians wishing to vote formed a giant queue to the embassy"; "To prove that, without an alliance with Russia, the independence of Belarus is not worth a penny means breaking into an open door"*.

Note that the evaluative judgements about ongoing events are expressed by correct/incorrect forms of language presentation; one can observe linguistic diversity which can be expressed by lexical means explicitly and implicitly, and is characterised by a wide range of associative-figurative representations, emotionality and stylistic markedness [8:109; 9:179–182, 10, 11]. It should be emphasised that the rhetoric of polar statements about the current political situation in Belarus is most often characterised by irony or sometimes by negative expression (in contrast to the previously discussed protest events in Ukraine which are replete with very incorrect evaluations). Compare, for example: *the Belarusian brawl, the Batka's era, the plush Maidan, 'usual' meetings according to the schedule, the triumph of feminism in politics, the female triumvirate (S. Tikhanovskaya, M. Kolesnikova, V. Tsepkalo), 'yevalution'; "Dual anarchy has been established in Belarus. The opposition is holding demonstrations in front of Lukashenko, and he is responding in kind in front of the opposition"; "The main humorist in Belarus before the elections was Lukashenko himself. His jokes were boorish, swinish. And so he joked until he got into trouble... It was Lukashenko's brutality and machismo that became the subject of today's jokes. He did not expect such a reaction from the people. The discrepancy between swing and blow is always funny"; "The cool dude turned out to be helpless, came a cropper. So cool, and the workers at the rally send him to hell right in the face. Sitcom"; "Throughout the week Lukashenko's opponents dispersed their protest across Minsk, creating a semblance of never-ending hullabaloo. And thus, the main exam was scheduled for Sunday! They were to show that they were not tired of the protests. Yes, funny but completely fruitless"; "The OMON behaved emphatically polite. One could walk freely Only at the Government House, there stood a fellow in a helmet with a loudspeaker saying: "Dear protesters, when you leave the square, please pick up trash." And they did so, collecting the trash in plastic bags. Well, I never! But the Belarusian protest is like that, here even girls are at the rally, climbing with their feet on the bench to shout, taking off their shoes beforehand." "Any rally in Minsk turns into a performance. This time "oppressed Belarus" is as a girl with her arms folded behind her back"; "If you think it over, it is so. I'm done! Bored with it. It's always the same. It's like a bored husband: ... does nothing wrong, but I am sick and tired of him. And boredom, as our experience of stagnation and perestroika shared with Belarusians, has shown, is an explosive material. People appreciate stability only when they are deprived of it."*

The greatest evaluative maximalism of judgements is manifested in negative nominations in relation to a specific person, in our case, a presidential candidate or his opponent. Most often they use subtle irony, play on words, the inclusion of precedent units or even invectives [12]. Compare, for example, the following statements about A. Lukashenko: *"The one who dragged his country into the swamp", "What's wrong with the word 'people?", "high-tech sovkhoz"* (a hint at Lukashenko's having been the director of the state farm), *potato grower,usurper, experienced demagogue, manipulator and hypocrite, new Bohdan Khmelnytsky, petty squabbler, intriguer, bloody dictator, the last dictator of Europe, decrepit/aged dictator, Batka cockroach/stop cockroach, former tyrant, tyrant Luka, mustachioed scum, 'marozmat', 'bald stabilist'*.

With those addressed to S. Tikhanovskaya*: simple housewife, runaway Belarusian housewife, housewife and the wife of an arrested blogger, cookmaid, "admitted to the elections to make fun of", dark horse, "IQ of an orangutan", venal doll, got banged on the head by a dusty bag, sad aunt, a sort of she-Napoleon, 'madam naivety'*.

It is noteworthy that, if A. Lukashenko as an object of negative evaluations is identified in the coordinate system as a manager "whose personality was developed in the Soviet era", a politician "whose time in power is counted for more than one decade", most of the negative evaluations addressed to S. Tikhanovskaya are built according to the parameter of a person "with a minimum level of knowledge, claiming to be a leader."

There are also examples of wordplay and ironic word formation in addressing their opponents. In the overwhelming majority of cases, the evaluations are realised by conceptual metaphors and multilevel means of pejoration: for example, *lukashi, lukashists, stabilists, zastobils* (Lukashenko's supporters for stability), *'cosmonauts'* (OMON-men in helmets), *grant-eaters-journalists, amers* supporters of US policy), *gayrops* (supporters of EU policy).

The study of the media topos 'Belarus: Presidential Elections' revealed a whole layer of texts, including those creolised, related to active popular word-creation in a humorous form of protest agitation – memes, anecdotes, posters. Compare, for example: *"Am I alone here for free?", "Agent of Holland", "Pay the Witcher", "Are Czech puppeteers here?", "Alejandro, Lady The Hague is waiting for you", "Sasha, you are fired!", "I, we = 97%","We'll melt rubber hoses into condoms"," It's all so bad that even introverts came out"," I'm not a drug addict, I'm an artist", "Please, a cheeseburger, a little potato and a new president for me", "I learned that I have a huge family", "What do you mean, 'broke your arm'? You walked by yourself", "Don't hit the men, I'm not married yet", "Should I help you in a paddy wagon?", "A new voting system has been developed. Those who vote for Lukashenko go to the president website. Those who vote against him go to the kgb website. There they will be explained how to access the president website"," The elections showed that Lukashenko had only a few decades left to rule"," Only freedom is needed, we can do without money","Lukashenko, go away!"," Death to cannibals!", "You fool, no one can kill me","For change!"*

Thus, using the example of the considered media topos 'Belarus: Presidential Elections', we can state that the semantic-cognitive field of publications, interactive communication in the Russian Internet space is a paradigm of the mental polarity of opinions, points of view, evaluations of current events; it is formed in accordance with the actualization of the most important classifying culturological category 'own-alien'; it is one of the main dominants of the national mass consciousness of Russians and is in demand for further study of the features of modern social communication in the Russian segment of the Internet; it affects the mass audience and manifests itself in the estimated maximalism of the addressee and the respondent; it is characterised by rejection/denial of another point of view, accusation against the opponents and their discrediting expressed in most cases by linguistic means of pejoration; it determines a certain informational worldview, which affects the consciousness of the mass audience and serves as a kind of communicative mode and guideline for Russians.

Библиографический список

1. Анненкова И.В. Медиадискурс XXI века. *Лингвофилософский аспект языка СМИ*. Москва, 2011.
2. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern Russian media texts. *5th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2018 conference proceedings*. Vienna: Hofburg Congress Centre, 2018: 375 – 383.
3. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 1985.
4. Стернин И.А. Современный публицистический дискурс и общественные факторы. *Человек в коммуникации*. Волгоград, 2006.
5. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры. *Динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века*. Санкт-Петербург, 2002: 5 – 12.
6. Завершинская Н.А. Оппозиция «своего» и «чужого» в современной культуре. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2004; № 27: 41 – 47.
7. Паршина О.Н. Концепт «Чужой» в реализации тактики дистанцирования (на материале политического дискурса). *Филологические науки*. 200; №3: 85 – 94.
8. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва, 2002.
9. Демидов О.В. Толерантность и интолерантность в публичном дискурсе. *Военно-научный вестник*. Челябинск: 2015: 179 – 182.
10. Blackmore D. *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
11. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge, 2004.
12. Заворотищева Н.С. *Инвективы в современной разговорной речи*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: 2010.
13. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 444 – 446.
14. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.

References

1. Annenkova I.V. Mediadiskurs XXI veka. *Lingvofilosofskij aspekt yazyka SMI*. Moskva, 2011.
2. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern Russian media texts. *5th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2018 conference proceedings*. Vienna: Hofburg Congress Centre, 2018: 375 – 383.
3. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 1985.
4. Sternin I.A. Sovremennyj publicisticheskij diskurs i obschestvennye faktory. *Chelovek v kommunikacii*. Volgograd, 2006.
5. Smetanina S.I. Media-tekst v sisteme kul'tury. *Dinamicheskie processy v yazyke i stile zhurnalistiki konca XX veka*. Sankt-Peterburg, 2002: 5 – 12.
6. Zavershinskaya N.A. Oppoziciya «svoego» i «chuzhogo» v sovremennoj kul'ture. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; № 27: 41 – 47.
7. Parshina O.N. Koncept «Chuzhoj» v realizacii taktiki distancirovaniya (na materiale politicheskogo diskursa). *Filologicheskie nauki*. 200; №3: 85 – 94.
8. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva, 2002.
9. Demidov O.V. Tolerantnost' i intolerantnost' v publichnom diskurse. *Voenno-nauchnyj vestnik*. Chelyabinsk: 2015: 179 – 182.
10. Blackmore D. *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
11. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge, 2004.
12. Zavorotischeva N.S. *Invektivy v sovremennoj razgovornoj rechi*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: 2010.
13. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Tekst sovremennoj rossijskoj pressy razvlekatel'nogo tipa: model', struktura, yazykovye sredstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 444 – 446.
14. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Sredstva ob`ektivacii istoricheskogo konteksta v voennoj proze: fakt, dokument, vymysel. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 494 – 497.

Статья поступила в редакцию 03.04.21

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-609-611

Sibiryakova S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: sibirykova80@mail.ru*
Pyanzina I.V., *senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: piv_irina2004@mail.ru*

INSTITUTIONALITY AND PERSONALITY OF THE LETTER OF PETITION FROM THE STANDPOINT OF SOCIOLINGUISTICS (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF THE 19TH CENTURY). The article analyses the discourse of 19th-century German-language letters in terms of the practical and social linguistic paradigm. The language study as a social phenomenon is impossible without taking into account institutional statuses and roles, since it is these that constitute the individual as a social being. Institutional discourse is representative communication, dominated by status-role rather than personal-oriented meanings. It should be noted, however, that institutional discourse in its pure form is relatively rare. In real communication, discourses can "mutate" into adjacent ones, the degree of presence of personal meanings can vary depending on the type of discourse and the communication situation. The question of "purity of discourse", the relationship of its personal and institutional components is, in the authors' opinion, a clear research interest and is one of the key problems of this work.

Key words: **sociolinguistics, discourse, written communication, German-language letter-petition of the 19th century, institutionality, personality, addressee, addresser.**

С.Н. Сибирякова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru*
И.В. Пьянзина*, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: piv_irina2004@mail.ru*

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОСТЬ И ПЕРСОНАЛЬНОСТЬ ПИСЬМА-ПРОШЕНИЯ С ПОЗИЦИИ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ 19 СТОЛЕТИЯ)

В настоящей статье предпринята попытка анализа дискурса немецкоязычных писем-прошений 19 века с точки зрения прагма- и социолингвистической парадигм. Изучение языка как социального явления невозможно без учета институциональных статусов и ролей, ведь именно они конституируют индивида как социальное существо. Институциональный дискурс являет собой представительское общение, где доминируют статусно-ролевые, а не личностно ориентированные смыслы. Однако следует заметить, что институциональный дискурс в чистом виде встречается сравнительно редко. В реальном общении дискурсы могут «мутировать» в смежные, степень присутствия личностных смыслов может варьироваться в зависимости от типа дискурса и ситуации общения. Вопрос о «чистоте дискурса», соотношении его личностных и институциональных компонентов представляет, на наш взгляд, несомненный исследовательский интерес и является одной из ключевых проблем данной работы.

Ключевые слова: **социолингвистика, дискурс, письменная коммуникация, немецкоязычное письмо-прошение 19 века, институциональность, персональность, адресат, адресант.**

Everyone knows the change of priorities in modern linguistics. It is linked to the paradigm of focusing on the anthropocentric aspect, and it determines the need for studies in which linguistic analysis itself is combined with communicative and pragmatic analyses, which include consideration of the communication situation characteristics, and accounting for such parameters as the situation, time and place of text creation, the subject and purpose of communication, social, ethnic, individual characteristics of participants in speech communication, role and personal relations between the addressee and the addresser [1]. The scientific novelty of this study is to consider historical texts from the point of view of a new pragmatic and sociolinguistic paradigm, by analyzing a number of extra-linguistic categories, the most important of which are the addressee and addresser factor, the tasks and objectives of communication, as well as the strategies and tactics of speech behavior of communication partners [1].

The relevance of the work is to analyze the little-studied original texts of German-language letters of petition of the 19th century and to consider them from the standpoint of sociolinguistic categories, such as institutionality and personality. The material of this study includes the original texts of German-language pleading letters of the 19th century, collected in the following publications "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), as well as German-language letter books of the late 18th-mid-19th centuries.

From the standpoint of sociolinguistics, there are two main types of discourse: personal (personality-oriented) and institutional. In the first case, the speaker acts as a person in all the richness of his inner world, in the second case-as a representative of a certain social institution.

According to Karasik V.I., one of the varieties of personal discourse is everyday communication that occurs between well acquainted people and is reduced to maintaining contact and solving everyday problems. The peculiarity of everyday communication is that it is dialogical in nature, proceeds in a dotted line, the participants of such communication know each other well and therefore they communicate at a reduced distance. This is a conversation about the obvious and easily understood things. The peculiarity of everyday discourse is also the desire to compress the transmitted information as much as possible, to reach a special abbreviated code of communication, when people read each other's mind, the communicative situation is self-evident, and therefore only the diverse evaluative-modal emotional qualification of what is happening is relevant [2].

The actualizers of everyday communication are such elements of colloquial speech as: spontaneity, situational conditionality, pronounced subjective color, violation of the logic and structural design of the utterance, the presence of reduced, slang and dialect-colored vocabulary, specific, characteristic of colloquial speech, syntax, including such features as: parcellation, repetitions, syntactic idioms, deviations from two-part structure, zero verb, reduction of the sentence structure of different word order, etc.

The contrast between personal and institutional discourse is rather conditional, the main difference between these two types of discourse is the different social status of the participants in communication.

The system-forming feature of the institutional discourse is the status, representative function of a person. Institutional discourse is a specialized cliched type of communication between people who may not know each other, but must communicate in accordance with the norms of this society.

An important observation about the institutional nature of discourse was made by J. Swales, who introduced the concept of the «discursive community» and defined it as socio-rhetorical institutional groups united by a commonality of communicative objectives. Members of a discursive community do not form a language community, they can be distantly removed from each other, belong to different ethnic groups. However, they have knowledge of special terminology, and the general level of awareness in a certain selected area of communication is quite high. Moreover, the members of the discursive community are well aware of the peculiarities of genre information and the mechanisms of its exchange [3, p. 9]. How communicative objectives are presented belongs to the whole community, not to individuals.

Thus, the institutional discourse represents communication within the given framework of status-role relations and is distinguished on the basis of two system-forming features: objectives and participants of communication.

V.S. Grigorieva, analyzing the types of speech activity, argues that, in fact, all types of speaking can be reduced to four classes, depending on the macrointension of the speaker. A person makes verbal acts either to inform someone of anything, or to influence the other person, to compel him or her to do or not do any verbal or non-verbal acts, or to express his or her state of affairs and emotional relations, or to establish, maintain contact, end a conversation. These types of communication are presented in informational, argumentative, expressive, and social-ritual discourses, respectively. The main purpose of informational communication is the message, the transmission of information. Argumentative communication is communication between individuals or an individual and an audience with a clear focus on influencing and controlling the consciousness of the perceivers of speech by the speaker in order to make possible changes in the world view of the addressee or addresser and establish a consensus between the speaker and the listener or listeners. Expressive communication is characterized by the transfer of feelings, assessments, views, attitudes involved in communication. Social and ritual communication is aimed at maintaining the norms and customs of socio-cultural behavior [4].

The leading function of the impact of the 19th-century pleading letters we study allows us to refer them to a discourse that calls for action, in our terminology, to the appellative type of discourse. The characteristic features of the appellative discourse are the single function of inducing the addressee to perform a certain action. From the point of view of pragmalinguistics, motivation is an illocutionary force that embodies the objective aspect of communication. The motivational power is realized by the speaker/writer with the orientation of a general and listening/reading foundation of knowledge about the world and the system of accepted norms of speech in a given linguistic cultural community. Motivation reflects, on the one hand, the will of the speaker, and on the other – the motivation of the addressee to the named action. As J.R. Searle wrote, the urge "is an attempt to… on the part of the speaker... from very modest to very aggressive... to get the listener to do something " [5, p. 182]. Related to the above facts is the ambiguity of the prompting situation, which includes the subject of the speech action of the prompting (speaking/writing) and the subject of the desired action (listening/reading). By naming a certain act, the speaker tends to exert more or less perseverance in influencing the addressee to become its performer. The implementation of a causative action means that the speaker has achieved the expected perlocative effect. Motivational speech acts have the effect of "offensive" (or, on the contrary, non-offensive) by virtue of action (or abstinence from action) on the part of the listener of the new state of affairs.

The main participants in the institutional discourse are the representatives of the institute and the people who address them. Describing the addressee factor of German-language letters of petition of the 19th century, it should be said that the addressees of these letters were mainly representatives of the highest authorities: burgomasters, landrats (chairmen of the district council), representatives of various public institutions and departments, as well as the emperor or Empress, letters of petition to which were called Immediatgesuche "petitions to the highest name" [6, p. 25]. The authors of such letters, as a rule, were representatives of the lower strata of society: the poor, the unemployed, widows, single women, large families, elderly people who were in need due to illness or war, workers, small officials and merchants [1].

Thus, the rigidly defined social framework of correspondents indicates that the German-language letters of petitions of the 19th century belong to the institutional type of discourse. In addition, the institutional nature of the studied letters is also indicated by their standard compositional structure and a clear internal structure of the letter. It is the cliched nature of communication that fundamentally distinguishes institutional discourse from personal discourse. If other types of letters in certain situations are characterized by deviations from the standard compositional structure of the letter, the authors of German-language letters of petition of the 19th century, as a rule, adhered to the classical scheme of writing a letter. However, this pattern is not observed in all

analyzed letters that allows us to classify them as a group of letters with a "semi-rigid" structural organization.

It should be noted that each part in the structure of the letters we study performs a certain function assigned to it. Salutatio contains an address to the addressee. There is the most frequent use of addresses in a high-sounding and solemn manner to accompany the title in the studied letters. The function of captatio benevolentiae is to clearly state the purpose of writing a letter. Narratio contains the justification of the request, a description of the circumstances that make it necessary for a person to seek help. Petitio is actually a request. Until the end of the 19th century, a rather vague formulation of the request itself prevailed in the letters of request that we studied because of the overwhelming fear of people of the possibility of refusing their request. It used to sound like um etwas Zulange, i.e. it was about some increase in the salary or monetary maintenance of the applicants. The final part of the conclusio petition letters includes, in addition to the addressee's signature, the place and date of writing of the letter (which could also be indicated at the beginning of the letter before the appeal), a number of specific elements characteristic of this type of letter in the specified historical era.

Having thus referred the studied letters to the institutional type of discourse, we can, however, confidently assert that each type of institutional discourse is characterized by its own measure of the relationship between the status and personal components. Any communication has a multidimensional, score-based character, and therefore the allocation of communication types in a particular speech action is a convention. The complete elimination of personality in institutional communication turns participants into dummies. The German-language letters of petition of the 19th century, despite the predominance of institutional features, are also characterized by a number of elements inherent in the personality-oriented type of discourse. Thus, the subjective coloring that is natural for colloquial speech is also an integral feature of the studied letters, since their addressers do not just objectively state something or talk about something indifferently, but present everything from their point of view, revealing the interest and participation of their "I" in everything they talk about. For example, in the studied letters, the subjective color of the narrative is explicated through emotive vocabulary that contributes to changing the emotional background of the addressee, appealing, in particular, to the feeling of his compassion through the use of a wide range of evaluative markers, describing, for example, the physical ailments of the petitioner and/or his family members: Meine einzige Tochter ist sehr leidend; die geringste Bewegung unsägliche Schmerzen verursacht; ich bin kränklich, gelähmt, sehr harthörig, und mehr als halb taub; and the extent of their plight: 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. The last example is characterized by reduplication – an emotional repetition of the adjective. The most common meaning for repeated categories is amplification, intensity, to emphasize the idea of excess, and the form of the word is exaggerated. Repetition has an emotional and expressive meaning, because a repeated word is always more expressive than the previous one and creates the effect of gradation, emotional pumping.

Elements of personal discourse are also present at the syntactic level of the language design of petitions. In the letters under study, there are, for example, such features characteristic of everyday discourse as: pseudo-subordinate sentences or the phenomenon of" separatization", which consists in splitting a complex sentence into two units: Wenn je eine bürgerliche Familie der hiesigen Stadt der Gegenstand des Mitleids und Erbarmens hat genannt werden können. So sind wir arme und unglücke Leuthe es gewiß. The adverb je, the modal adverb gewiß in this sentence are also markers of everyday discourse and, performing an influencing function, contribute to a more vivid manifestation of the feelings and experiences of the writer.

Examples of syntactic inclusions of a personal nature are also emotional repetitions within one replica, as in the following example, characterizing the addresser, explicitly appealing to the compassion and pity of the recipient of the letter: So bin ich Majestät eine arme, arme Wittwe geworden ...; verbless sentences or as an emotionally-expressed reaction to the addressee's own emotionally-colored question: Stehe ich nicht etwa fest zu Kaiser und Reich? Und stets für Kaiser u. Reich.; or as a vivid emotional continuation of the statement contained in the previous sentence: Und sollten hunderttausend Teufel mich hiervon abhalten wollen, wie schon bereits der versuch gemacht-sie vermögen's nicht!!! Nie, und nimmer. The expressive actualizers of personal discourse in this sentence are the emotionally rich substantive phrase hunderttausend Teufel, which is atypical for the official business type of communication, as well as graphic means in the form of three exclamation marks at the end of the sentence and the reduced form of the personal pronoun es, indicated by an apostrophe.

Thus, the discourse of German-language letters of petitions of the 19th century is, in fact, an institutional type of discourse, since it proceeds within the specified framework of status-role relations, which, however, does not exclude the presence in it of a number of elements of a personality-oriented type of discourse, which, in combination with the first, contribute to the realization of the main intention of the authors of the studied letters, which consists in encouraging the addressee to perform a certain action, namely, to implement the explicitly expressed the addresser's request in the letter.

Библиографический список

1. Сибирякова С.Н. Реализация коммуникативной стратегии в структуре писем-прошений (на материале немецкоязычных писем-прошений XIX века). Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2010.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
3. Swales M.Jh., Long M.H., Richards J.C. Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge Applied Linguistics, 1990.
4. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2007.
5. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов. Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск XVII: 170 – 187.
6. Karweick J. „Tiefgebeugt von Nahrungssorgen und Gram". Schreiben an Behörden. „Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung" Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert. Bonn: Dietz, 1989: 17 – 88.

References

1. Sibiryakova S.N. *Realizaciya kommunikativnoj strategii v strukture pisem-proshenij (na materiale nemeckoyazychnyh pisem-proshenij XIX veka).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2010.
2. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
3. Swales M.Jh., Long M.H., Richards J.C. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings.* Cambridge Applied Linguistics, 1990.
4. Grigor'eva V.S. *Diskurs kak `element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty:* monografiya. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta, 2007.
5. Serl' Dzh.R. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva: Progress, 1986; Vypusk XVII: 170 – 187.
6. Karweick J. „Tiefgebeugt von Nahrungssorgen und Gram". Schreiben an Behörden. *„Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung" Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert.* Bonn: Dietz, 1989: 17 – 88.

Статья поступила в редакцию 04.04.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-611-617

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*
***Grudina M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: gruma@yandex.ru*

THE STAGE CHARACTER OF COMMUNICATIVE TACTICS IN THE ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE OF THE JUDGE. This article discusses some features of the English-language discourse of the judge, the consideration of which from the viewpoint of the system-activity approach allows to identify a number of its system components. These components are inextricably linked with the verbal influence of the judge on other subjects of law in the courtroom, and also reflect the activity-based nature of the speech interaction of all participants at each stage of the court trial. This approach to the study of the problem of communicative tactics in the English-language discourse of the judge contributes to characterizing their metacommunicative features, including the identification of the most stereotypical of them. The set of standard statements of a judge proposed by the authors, and which are created on the basis of the most repetitive communicative tactics, can serve for teachers of foreign languages as a linguistic and methodological basis for teaching the law students about judicial discourse in non-linguistic universities, the development of their gradual awareness of the compositional elements of the court session scenario, and the mastery of clichéd status-role statements in the dialogical English-language speech of a judge and other participants in the court proceedings.

Key words: **discourse of judge, communicative strategy, communicative tactic, criminal trial, foreign language in field of law.**

***Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

***М.В. Грудина**, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: gruma@yandex.ru*

СТАДИЙНЫЙ ХАРАКТЕР КОММУНИКАТИВНЫХ ТАКТИК В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ СУДЬИ

В данной статье рассматриваются некоторые особенности англоязычного дискурса судьи, анализ которых с позиций системно-деятельностного подхода позволяет выявить ряд его системных компонентов, которые неразрывно связаны с вербальным воздействием судьи на других субъектов права в зале суда, а также отражают деятельностный характер речевого взаимодействия всех участников на каждой стадии судебного процесса. Такой подход к исследованию проблемы коммуникативных тактик в англоязычном дискурсе судьи позволяет охарактеризовать свойственные им метакоммуникативные особенности, в том числе выявить наиболее стереотипные из них. Предложенный авторами комплекс типовых высказываний судьи, создаваемых на основе наиболее повторяющихся коммуникативных тактик, может служить для преподавателей иностранных языков опорными лингвометодическими основами обучения судебному дискурсу студентов-юристов неязыковых вузов, поэтапному осознанию ими композиционных элементов сценария судебного заседания, овладению клишированными статусно-ролевыми высказываниями в диалогической англоязычной речи судьи и других участников судопроизводства.

Ключевые слова: **дискурс судьи, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, уголовный процесс, иностранный язык в сфере юриспруденции.**

Изучение коммуникативных тактик имеет большое значение для лингводидактики и когнитивной лингвистики, так как выявление некоторых закономерностей их реализации в речи людей и общепринятых аспектов систематизации речевых действий способствует более эффективному развитию ключевых компетенций у будущих специалистов в системе высшего образования (ВО), в том числе иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция». Объектом данного исследования выступают некоторые образцы английского дискурса судьи, отражающие использование ряда коммуникативных тактик процессуально-регламентирующего и организационного характера с функционально-прагматических и лингвистических позиций анализа высказываний судьи в устной речевой коммуникации в судебном процессе.

Существует обширная теоретическая база по проблеме исследования судебного дискурса, в особенности: с позиций методического построения судебной речи, а также с учетом структурных характеристик в поэтапной ее организации (Л.Г. Кыркунова, О.В. Красовская, Т.В. Дубровская, О.Н. Тютюнова, В.М. Иванов, Ю.Р. Лемешко и др.); исследование коммуникативных стратегий и тактик судебного взаимодействия на основе различных критериев их систематизации (В.А. Мальцева, Е.В. Шишкина, Е.С. Лунева, Л.А. Нефедова, Н.А. Сараева, О.В. Красовская, О.С. Иссерс, Т.В. Дубровская, Э.Ш. Никифорова и др.); рассмотрение лингво-юридической и/или прагматической специфики языковых средств в речи участников судопроизводства, в том числе английских и русских судей (В.И. Никулина, Е.А. Коробова, И.М. Васильянова, М.Ф. Резуненко, Н.Н. Ивакина, Т.В. Дубровская и др.) и т.д.

Однако проблема исследования речи субъектов судебной драмы с лингвометодических, коммуникативно-прагматических и лингвистических позиций языкознания остается актуальной. Это связано с тем, что изучение дискурса судьи как лидирующего компонента в судебном процессе основывается на различных подходах к исследованию данной проблемы (психологический, текстоцентрический, дискурсивный, деятельностный, коммуникативный, стилистический, функционально-прагматический, лексико-грамматический и т.д.). Нас интересует в первую очередь, в каком направлении следует начинать обучение иностранному языку студентов-юристов в неязыковых вузах, например, обучение ораторскому искусству на английском языке. Во-вторых, выявление некоторых лингвометодических закономерностей обучения ведению судебного заседания в образовательном процессе вуза во взаимосвязи с сугубо социально-профессиональными и лингво-речевыми особенностями английской речи всех участников судопроизводства – это чрезвычайно сложный процесс с учетом того, что на освоение учебной программы по дисциплине «Иностранный язык (английский) в сфере юриспруденции» в некоторых неязыковых вузах выделяется всего 64 часа.

Решение данного вопроса следует начинать с изучения не только лингвистических особенностей английской судебной речи, но и с анализа их взаимосвязи с различными процессуально-коммуникативными компонентами судебного дискурса, в том числе с коммуникативными тактиками ведения судебного заседания. Мы не ставим в данной статье задачу провести сравнительный анализ особенностей речевых стратегий и тактик, используемых в английской и российской системах судопроизводства, для нас важнее рассмотреть функционально-прагматический характер речи судьи с точки зрения правового, формализованного и стадийного аспектов использования некоторых коммуникативных тактик на примере судопроизводства по уголовным делам в широком смысле его понимания. Такой подход на начальном этапе обучения иноязычному судоговорению студентов неязыковых вузов может способствовать системному формированию ИКК студентов специальности «Юриспруденция», а именно коммуникативно-практическому и стилистически грамотному овладению юридическим дискурсом на иностранном языке, в том числе в зале суда. В рамках данной статьи обратим свое внимание на некоторые содержательные особенности судебного дискурса и такие его составляющие, как коммуникативные тактики в речи судьи.

Юридический английский язык, как правило, реализуется на основе письменных и устных жанровых форм речи, результатом которых в судебном взаимодействии являются судебное заседание, вступительное слово судьи, речь обвинения/защиты, судебный допрос, судебное распоряжение, судебное решение, вердикт, приговор и т.д. Совокупность текстов с общей тематикой, ориентированной на правовые отношения и законодательные нормы, в научной литературе определяется как юридический дискурс. Существование языка судебных решений дает основание говорить об одном из его подтипов – судебном дискурсе. В когнитивной лингвистике судебный дискурс воспринимается как «вербально-знаковое выражение процесса коммуникации в ходе судебного процесса, которое рассматривается в социально-историческом, национально-культурном, конкретном ситуативном контексте с учетом характеристик и намерений коммуникантов» [1, с. 14].

В словарной литературе термин «дискурс» рассматривается как: «1) связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; 2) текст, взятый в событийном аспекте; 3) речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» (Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В.Н. Ярцевой, 1990). Тогда в широком понимании судебный дискурс можно рассматривать как «общепринятый тип речевого поведения» [2, с. 326] каждого процессуального участника в рамках такого института, как суд. Тогда речь уже идет о различных видах дискурса: дискурс судьи, дискурс обвинения/защиты, дискурс эксперта/свидетеля и т.д. Такой подход к рассмотрению коммуникативных тактик в дискурсе судьи указывает на его сугубо системно-деятельностные и функционально-прагматические характеристики, отражающие достаточно большой спектр различных речевых действий судьи при осуществлении судебной власти через различные формы речевого взаимодействия в соответствии с жанром речей других участников при рассмотрении дела в рамках конкретной судебной юрисдикции.

Опираясь на системный характер исследования дискурса судьи, следует отметить такое его структурное свойство, как институциональность. Она проявляется в коммуникативной цели, направленной на разрешение правового спора; хронотопе; ролевом статусе судьи и его личностно-профессиональных качествах, намерениях, необходимых для осуществления судебных функций; жанрах речи судьи; коммуникативных стратегиях и тактиках взаимодействия судьи с другими субъектами суда, в прецедентных текстах, устойчивых дискурсивных схемах общения и языковых средствах, отражающих также стиль судебной речи.

Строго сценарно-ролевая структура судебного заседания отражает также ритуальный характер дискурса судьи, который подчеркивается четкой последовательностью его речевых действий в соответствии с официально принятыми правилами ведения судебного заседания, определенными традиционными и правовыми нормами речевой коммуникации в зале суда, особыми правилами произнесения юридического текста и выбора языковых средств в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации. Таким образом, «ритуализация» (В.М. Иванов, О.Н. Тютинова, Ю.Р. Лемешко и др.) в дискурсе судьи отличается высокой степенью формализованности, свойственной для специализированной и клишированной речевой коммуникации в зале суда. Другим свойством дискурса судьи является статичность, так как он вбирает в себя особые юридические термины и понятия, когнитивная информация которых выступает в виде лингвостилистических маркеров, характеризующих роль председательствующего суда, цель, условия, содержание, результаты его речевых действий.

Деятельностный подход к рассмотрению дискурса судьи предполагает обращение нашего внимания к функционально-ролевому назначению этой общественной фигуры в судебном заседании, оказывающему влияние на динамику смены коммуникативных стратегий и тактик в речевом взаимодействии между судьей и участниками процесса. В этом аспекте председательствующего судом

можно рассматривать как «судью-рефери», который «обеспечивает справедливый судебный процесс, гарантирующий разные права сторонам, и в его речи особую роль играют метакоммуникативные средства с контролирующей и структурирующей функциями» [3, с. 7]. Следовательно, кроме коммуникативных задач речь судьи направлена на создание процессуально-правовых условий судебного процесса (функции/нормы, меры/требования, стратегии/тактики), направленных на достижение объективных результатов в судебном заседании. При этом в различных жанровых подтипах дискурса судьи на протяжении всего судебного разбирательства происходит верификация коммуникативных стратегий и тактик, как в формате всего судопроизводства, так и на отдельных его этапах. Стадийный характер дискурса судьи не может не сказываться на специфике его речи (стилевые характеристики – типы речевых стратегий, тактик, приемов, языковых средств и т.д.), поскольку судебное заседание представляет собой процессуальную форму судебного разбирательства, установленную гражданским и уголовным законодательством. Этот правовой процесс, в свою очередь, характеризуется обязательными функциями судьи регламентирующего и организационного порядка на каждом этапе судебного процесса: 1) *'Representatives of the parties are present, and the defendant is also present. We can begin, gentlemen.' – Регламентирующий* аспект общего руководства процессом – открытие, продолжение, закрытие; 2) *'I warn you about the criminal liability for knowingly giving false evidence, that is, you must tell the truth…'* – Юридический и одновременно психологический аспекты речевого воздействия при организации процесса в соответствии с нормами уголовного и гражданского процессуального законодательства; 3) '*Please be quiet. I don't want to hear any more verbal exchanges between the parties.*' – Организационный аспект тактических действий для поддержания общественного порядка в зале суда и т.д.; 4) '*You will be fined for contempt of court shown in the courtroom…*' – Психологический и материальный аспекты воздействия; 5) '*The protest is accepted. I have allowed the question about the tone in which the threat was uttered, but I cannot allow it to go too far…'* – Социально-психологический аспект тактических действий для правового и нравственного воздействия) и т.д.

Вышеуказанные примеры функций судьи в зале суда отражают также информационную, воздействующую, оценочную и коммуникативную функции судебного дискурса, так как в зависимости от коммуникативной задачи председательствующий судом может прибегать к определённому набору коммуникативных тактик через требования, приказы, указания, предупреждения, запреты, дозволения, а также тактик, например, эмоционально-экспрессивного характера, т.е. отступающих от жестко регламентирующих норм судопроизводства. Такое поведение судьи уже позволяет отметить некоторые черты социокультурного, психологического и профессионального портрета его личности, одним из элементов конкретизации которого могут выступать определенные коммуникативные тактики в дискурсе судьи при ведении судебного заседания.

Таким образом, можно говорить о том, что дискурс судьи создается последовательностью речевых действий, направленных на достижение коммуникативных задач в правовом ситуационном контексте судебного заседания, результативность которых зависит от соответствующих функционально-прагматических составляющих всего комплекса условий его речевого поведения в зале суда, в том числе от выбора системы коммуникативных стратегий и тактик речевого взаимодействия участников судебного процесса, не исключая их институциональную, ритуально-формализованную, статичную и явную динамично-стадийную направленность в речевой коммуникации судьи. Эти профессионально-дискурсивные характеристики речи судьи, в свою очередь, проявляются в организационно-регламентированном и стадийном порядке осуществления речевых актов судьи с преобладающей функцией лидерства и доминирования в зале суда, что, несомненно, может способствовать выделению характерных, наиболее стереотипных особенностей механизма речевого воздействия судьи на других субъектов права, задействованных в конкретной коммуникативной ситуации на определенном этапе суда.

С целью выявления наиболее типичных высказываний судьи в речевом процессуальном взаимодействии участников процесса и свойственных одновременно английскому и русскому судоговорению проанализируем сущностные характеристики категории «тактика». Однако исследование данной категории происходит на стыке различных областей научного знания (культура речи, педагогика, психолингвистика, прагмалингвистика, дискурсивная лингвистика и т.д.), и в научной литературе появляются такие понятия, как *речевая/коммуникативная стратегия, речевая/коммуникативная тактика.* Следовательно, существует многообразие трактовок содержания данных понятий. Покажем суть некоторых определений к ним, в том числе с позиций лингвистического анализа.

На основании анализа различных филологических источников можно заметить (А.В. Николаева, А.В. Радюк, В.Б. Кашкин, В.С. Анохина, Н.А. Карпова, О.С. Иссерс и др.), что определения к таким понятиям, как *речевая* и *коммуникативная стратегии* практически тождественны по содержанию, т.е. эти понятия рассматриваются как обобщённый план речевого общения, направленный на достижение некой коммуникативной цели речевого взаимодействия и реализуемый посредством заранее запланированных речевых действий с целью управления поведением объекта/субъекта в контекстной ситуации. Мы принимаем точку зрения Мальцевой В.А., которая утверждает, что понятия *коммуникативная/речевая стратегии* синонимичны по своему значению, объясняя этот факт тем, что «данный тип коммуникации законодательно регламентируется УПК [уголовно-процессуальным кодексом – *прим. авт.*] (принцип устности), и использования других средств, кроме речевых, не предполагает» [4, с. 165]. Это утверждение достаточно обосновано, и в нашей работе мы ориентируемся также на коммуникативный подход в исследовании ряда статусно-ролевых и целенаправленных речевых действий судьи в процессе вербального воздействия на субъекты права в контекстной речевой коммуникации в зале суда, которые также отражают функционально-прагматический и деятельностный характер речевого взаимодействия судьи с другими участниками судебного процесса, проявляющийся в прогнозировании, планировании и организации им поэтапного процесса судоговорения. При этом коммуникативные цели такого воздействия осуществляются при помощи коммуникативных/речевых тактик. Это, в свою очередь, может помочь выделить наиболее оптимальный набор коммуникативных тактик в дискурсе судьи, которые могут стать отправной точкой в обучении студентов проектированию отдельных правовых ситуаций, этапов судебного заседания в целом на английском языке в образовательном процессе неязыкового вуза.

Здесь необходимо добавить, что иногда некоторые лингвисты не проводят различия между понятиями *(речевые/коммуникативные) стратегии и тактики*, поскольку единая коммуникативная цель может быть неизменной одновременно как для конкретной ситуации общения, так и для комплекса речевых действий на этапах развития данной ситуации. В связи с этим стратегии иногда идентифицируются как тактики. Например, «если речевую стратегию понимать как совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [5, с. 66]. С целью внесения ясности в данный вопрос Радюк А.В. отмечает, что «основанием разграничения понятий *стратегия и тактика* в лингвистике является комбинация критериев «общее/частное» и «теория/практика» [6, с. 7]. Следовательно, термин «*тактика*» уже воспринимается как «часть искусства» (Современный толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецова, 2004) планирования какой-либо деятельности, включающая в себя практику подготовки ее реализации или как выбор приемов и средств для достижения намеченной цели, в том числе в процессе речевой коммуникации в правовом контексте.

С лингвистических позиций исследования этой части речевого искусства *коммуникативная тактика* рассматривается как: 1) частный практический прием [6, с. 15]; 2) «минимальные речевые действия, ведущие к достижению (микро) цели в соответствии с избранным речевым жанром» или несколько коммуникативных шагов при достижении коммуникативной цели [7, с. 24 – 25]; 3) «последовательность речевых актов на определенном этапе интеракции» с функцией способа реализации стратегии [5, с. 66]; 4) «набор коммуникативных намерений, или задач (совокупность тактических ходов на пути к цели)», т.е. представляет собой «номенклатуру типовых тактик, реализующих конкретную речевую стратегию» [4, с. 165 – 166].

Значит, коммуникативная тактика как средство осуществления стратегического замысла-проекта в дискурсе судьи вбирает в себя такие единицы более мелкого, а иногда и субъективного порядка, как тактические приемы и ходы, минимальные диалоговые шаги и речевые действия, различные языковые средства, определяющие суть и характер любых речевых намерений судей, нацеленных на практическую реализацию воздействующей, информационной, оценочной и коммуникативной функций судебного дискурса. Речевые намерения (потребности, мотивы, ценности, цели), как правило, отражают стратегическую цель использования коммуникативных тактик, что является одним из критериев классификации коммуникативных стратегий и тактик. На этом этапе нашего исследования для выявления наиболее типовых высказываний судьи, создаваемых на основе повторяющихся коммуникативных тактик, обусловленных в первую очередь стадийностью судебного дискурса, покажем ряд критериальных оснований, влияющих на системную верификацию коммуникативных стратегий и тактик. Невероятное количество их наименований обусловлено в основном соответствием целям исследования конкретного аспекта речевого взаимодействия социальных субъектов в процессе общения.

Одним из основных критериев типизации стратегий является сфера их применения: стратегии в бытовом общении и в сфере делового общения со свойственной им апелляцией к авторитетным источникам (Гойхман О.Я.). Далее исследователи ссылаются на такие критерии описания стратегий, как степень глобальности намерения в речевой коммуникации – первостепенные и второстепенные (Иссерс О.С., Радюк А.В.); по цели – основные и вспомогательные (Иссерс О.С., Анохина В.С.); с функциональной точки зрения – организационные (Дубровская Т.В., Горячев А.А., Радюк А.В.), информационные стратегии выделяются многими авторами, метакоммуникативные стратегии (Дубровская Т.В.), аргументированные, объяснительные и контролирующие (О.А. Баранцева, М.А. Потупчик); воздействующие и оценочные (Е.С. Лунева) и др.; по принципу организации речевой коммуникации – кооперативные и некооперативные (Анохина В.С., Радюк А.В., Васильянова И.М.) или стратегия соперничества, сотрудничества, компромисса, приспособления, избегания (Сараева Н.А., Красовская О.В., Никифорова Э.Ш.]; 5) по статусно-ролевому характеру коммуникации – стратегии в дискурсе судьи, обвинения, защиты (Шишкина Е.В., Нефедова Л.А., Никифорова Э.Ш.); 7) по степени открытости воздействия – стратегии манипулятивные и открытого воздействия (Радюк А.В.); 8) по характеру воздействия – семантические (когнитивные), прагматические (коммуникативно-ситуа-

ционные), диалоговые (конверсационные), риторические (Мальцева В.А.); 9) по способам психологического воздействия – побуждение, убеждение, внушение (Кулова Л.З.).

Необходимо отметить, что практически все стратегии в дискурсе судьи носят кооперативный характер, поскольку кооперативной коммуникативной стратегией «называется совокупность теоретически запланированных действий, направленных на достижение цели путем обоюдоприемлемого взаимодействия» [6, с. 15].

В зависимости от стратегического замысла в речевом взаимодействии решаются различные тактические задачи. При этом подход к типологии коммуникативных тактик в научной литературе также неоднозначен, и, как отмечают многие исследователи, несмотря на выделение определенных речевых маркеров речи коммуникантов, границы между стратегиями и тактиками чрезвычайно условны. С учетом специфики коммуникативной ситуации для наиболее эффективного воздействия на участников диалога возможно замещение одних и тех же стратегий тактическими речевыми действиями и наоборот: «стратегия для мониторинга темы» или «тактика контроля темы» (Мальцева В.А.). В лингвометодической литературе согласно теории дискурса существуют также различные точки зрения на типологию стратегических блоков с различным спектром коммуникативных тактик (Л.Г. Кыркунова [8], Т.В. Дубровская [9], В.А. Мальцева [4]), в основном применяемых в речи адвокатов защиты и обвинения с ориентацией на конкретную судебную стадию, например, семантический, прагматический, риторический и диалоговый блоки на примере организации судебных прений Мальцева В.А. [10].

Наиболее приемлемым подходом к изучению вопроса о коммуникативных тактиках, используемых в дискурсе судьи, и унификации методической подготовки студентов к организации и проведению судебных дебатов, составлению диалогов на их отдельных этапах/стадиях/в ситуациях на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, на наш взгляд, является классификация стратегических блоков с прагматической и лингвистической точек зрения, разработанная Т.В. Дубровской [1, с. 49]. На основании данных, представленных в ее работах, покажем наше понимание особенностей коммуникативных тактик в дискурсе судьи.

Т.В. Дубровская выделяет коммуникативно-прагматические блоки *передачи основной* и *факультативной информации,* а также *метакоммуникативный блок* [9, с. 24]. Для выявления наиболее стереотипных коммуникативных тактик в речи судьи с точки зрения организационной, структурирующей и информационной функций судебного дискурса в рамках нашего исследования особую роль играет метакоммуникативный блок, ориентированный на такие стратегии, как *контроль речевого взаимодействия* и *контроль создаваемого дискурса* в зале суда, каждый из которых включает ряд наиболее типичных прагмалингвистических тактик. «Судья реализует свою власть над другими участниками процесса, используя большое количество метакоммуникативных средств. … Метакоммуникация широко распространена в судебной речи, но в речи судьи она наиболее востребована и функциональна, поскольку именно судья несет ответственность за выстраивание судебного процесса, его правильное течение и удовлетворительный результат» [1, с. 55].

Речь судьи, ориентированная на создаваемый судебный дискурс между участниками процесса, т.е. направленная на речь других участников процесса, включает тактики с метакоммуникативными функциями: контроля темы и уточнения предмета обсуждения; контроля количества речи; контроля качества дискурса и ввода чужой речи.

Речь судьи, ориентированная на контроль речевого взаимодействия между участниками процесса, т.е. на регулирование их речевых актов, определяется следующими тактиками: 1) привлечения внимания (связана с вводом новой темы, началом нового отрезка дискурса, привлечения, поддержания или переключения внимания на новые вопросы; 2) контроля темы или уточнения предмета обсуждения (судья уточняет детали дела, проверяет свое понимание ситуации, фраз других участников и т.д.); 3) тактикой, сигнализирующей о смене ролей (используется при реализации статусно-ролевой тактики с указанием на доминирующий статус судьи, часто связана с тактикой перебивов судьи, других участников процесса; 4) контроля количества речи (санкционирование на продолжение или ограничение речи от простого согласия до настойчивого побуждения / принуждения к высказыванию, ориентация на соблюдение временных рамок регламента, планирование речевых действий и т.д.); 5) контроля качества дискурса (требования к достоверности, уместности, четкости излагаемых фактов, событий, мнений и т.д.); 6) контроля понимания (констатация понимания или непонимания, а также в совокупности с выраженной собственной точкой зрения проверка своего понимания ситуации через переспросы, уточняющие вопросы, экспликацию декларации цели, побуждения к даче показаний, уточнения, вынуждает задержать внимание на конкретных словах, фразах и т.д.); 7) комментирования собственных действий и позиции судьи (контроль процессуальных норм и планирование речевых действий в конкретной ситуации для правильного восприятия другими участниками и установления конструктивных отношений между сторонами); 8) авторизующих конструкций для ввода чужой речи (возврат к сказанному ранее, цитирование показаний участников процесса с помощью вводных и эмфатических конструкций, частей сложного предложения); 9) апелляция к авторитетным источникам; 10) планирования действий в зале суда (соблюдение процессуального регламента и этапов суда, четкое распределение речевых ролей, планирование процессуальных действий, что также может быть связано с реализацией статусно-ролевой тактики); 11) обобщения (подведение промежуточных итогов в ходе заседания).

В зависимости от профессионального уровня судьи, количества участников, их мотивов и интересов, конкретной тематики, коммуникативных целей и задач, ситуативного контекста и этапа рассмотрения дела вышеуказанный набор коммуникативных тактик не ограничивается только этим списком. Как выше отмечалось, границы между ними условны, в одном высказывании могут переплетаться разные стратегические и тактические задачи, одни и те же тактики могут служить для реализации разных стратегий информационного и метакоммуникативного блока. При этом с учетом основной стратегической цели дискурса судьи, т.е. осуществления процессуально-регламентирующего и декларативно-постановляющего воздействия судьи на всех участников судопроизводства, классификация стереотипных прагмалингвистических тактик может быть обобщена применительно к этапам судебного процесса, процессуальному статусу судьи и институциональным отношениям между судьей и другими участниками судебного разбирательства, к сугубо принципам ритуализации и кооперации в судебном дискурсе, к профессиональным компетенциям судьи в отборе коммуникативных тактик, влияющих на юридическую обоснованность вынесения требуемого судебного решения. Однако это лишь подчеркивает их многофункциональность и диалогичность, статичность и стадийность в дискурсе судьи, универсальность форм речевого взаимодействия в зале суда, клишированность языковых средств и высказываний судьи. А поскольку стадийность дискурса судьи отражает возможные области употребления коммуникативных тактик, в том числе в речах других участников судебного процесса, можно попытаться выделить наиболее формальные высказывания в типичных ситуациях, в рамках данной статьи реализуемых в тактических действиях судьи, что, в свою очередь, несомненно, может служить отправной точкой в обучении студентов-юристов неязыковых вузов по составлению диалогов на английском языке, встраиваемых поэтапно в учебные дебаты на занятиях по иностранному языку. «Обусловленность экстралингвистическими факторами задает коммуникативную программу, по которой строится речевой акт. Отсюда проистекает возможность построения различных моделей эффективного общения, в том числе с учетом речевых стратегий и тактик» [6, с. 3].

Надо еще раз подчеркнуть, что каждая стадия судебного заседания, как правило, характеризуется определенными коммуникативными намерениями судьи, определяющими выбор коммуникативных тактик и языковых средств в поэтапном ведении им судебного заседания, в основном с процессуально-регламентирующей, организационно-распорядительной, контролирующей и структурирующей функциями. Мы далее рассмотрим некоторые типичные речевые тактики, применение которых обусловлено сценарно-стадийным и лингво-юридическим аспектами развития дискурса судьи.

Для решения поставленной задачи охарактеризуем один из этапов судебной стадии судопроизводства – судебное разбирательство с участием присяжных (в Суде короны – «*Jury Trial (in the Crown Court)»*, которое, в свою очередь, подразделяется на определенные стадии судебного заседания со своими процессуальными целями, субъектами и результатами судебного разбирательства, содержанием, регламентирующей структурой, целенаправленностью речевых действий в дискурсе судьи. При этом каждая стадия судебного процесса имеет свою особую лингво-когнитивную структуру, раскрывающую суть дискурса судьи в судебных системах Великобритании и России с точки зрения ситуативно-правового и лингво-коммуникативного характера речевых актов судьи. Стереотипные коммуникативные сцены в институциональном, ритуализованном и формальном формате суда имплицируются в последовательные речевые акты судьи также в соответствии со статусом и функциями судьи, фиксированными жанровыми формами, кооперативными формами взаимодействия с другими участниками процесса, некоторыми типичными тактиками речевой коммуникации, языковыми средствами, лингвистической нормативностью, свойственные английским и русским судьям.

Таким образом, стадийный характер дискурса судьи оказывает влияние на выявление набора коммуникативных тактик, характеризующих коммуникативно-прагматические и диалоговые модели развития стереотипных ситуаций-сценариев на основе организационно-регламентирующих условий ведения отдельных этапов и стадий судебного заседания. Следовательно, прагмалингвистические составляющие неразрывно связаны с его лексико-тематическим и семантическим наполнением, позволяющим проследить некую типичную последовательность использования коммуникативных тактик судьи в основных дискурсивных сюжетах речевого взаимодействия между участниками процесса.

1. Первая стадия – подготовительное слушание (Preliminary hearing), характеризуется сугубо речевыми действиями судьи в соответствии с нормами, закрепляющими судебные процедуры, которые вбирают в себя базовые нейтральные профессиональные и специальные понятия сугубо ритуально-регламентирующего и уголовно-процессуального порядка и включает следующие подстадии:

2. Открытие судебного заседания и 2. Объявление содержания рассматриваемого дела:

- *'All rise! Court is now in session. A criminal case is subject to trial on the charge (Full name) of committing a crime under…'* – Тактика привлечения внимания и ввода темы, указывающая на начальную стадию судебного дискурса и ориен-

тированная на создание соответствующих условий организации диалога в зале суда.

3. Судья проверяет явку участников, разъясняет регламент судебного заседания: зачитывает права и процессуальные обязанности лицам, участвующим в деле:

- 'The court session is attended by: the Public Prosecutor (Full name); the defendant (Full name); the lawyer (Full name); the representative of the victim (Full name); also witnesses (Full name)…' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

- 'The defendant, please stand up. Please state your full name.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда + тактика требования к действиям, реализуемая через стратегию побуждения.

- 'All participants in the criminal proceedings are being explained the rules of the court session, established by … At the entrance of the judges, all those present in the courtroom rise, testify and give statements standing, address the Court with the words "Dear Court", and the Judge "Your Honor".' – Тактика планирования процессуальных действий суда + тактика апелляции к авторитетным источникам, используемая через стратегию убеждения + тактика планирования процессуальных действий участников процесса + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации.

– *'In case of violations of the court procedure and disobeying the orders of the Presiding Judge, the person … is warned about the inadmissibility of such behavior, or a monetary penalty is imposed on him in accordance with the procedure prescribed by …'* – Тактика ввода новой темы + тактика апелляции к авторитетным источникам, используемая через стратегию убеждения + тактика планирования процессуальных действий участников процесса + тактика планирования процессуальных действий суда.

- 'Have you been given a copy of the indictment?' – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь другого участника процесса.

- 'Have you reviewed the case materials?' – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь другого участника процесса.

- 'All right. Please be seated.' – Тактика контроля количества речи в данной коммуникативной ситуации.

4. Объявление состава суда:

-'The composition of the court is announced. The Presiding Judge on the case: Judge (Full name). Public Prosecution of the case: (Full name). The defender's rights are protected by (Full name). The victim in the case is (Full name). The representative of the victim is (Full name). The court clerk is (Full name).' – Тактика контроля количества речи + тактика планирования процессуальных действий суда + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

5. Зачитываются права и процессуальные обязанности лицам, участвующим в деле (например, право заявлять отводы):

- 'In accordance with … the Criminal Procedure Act, the parties have the rights to challenge the judge, prosecutor, court clerk, expert, representative of the victim…' – Тактика апелляции к авторитетным источникам, используемая через стратегию убеждения + тактика планирования процессуальных действий участников процесса через напоминание об их обязанностях.

6. Принимаются отводы и ходатайства:

- 'Prosecutor or Defendant lawyer, do you have any challenges to anyone?' – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь другого участника процесса + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

- 'The Court will retire to the jury room.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации + тактика планирования процессуальных действий суда.

7. Вынесение определения о продолжении разбирательства дела.

- 'The judicial definition is announced.' – Тактика планирования процессуальных действий суда.

- 'Having heard the participants' opinions in criminal proceedings upon the challenge against the victim's representative (Full name), the Court decided that it was not subject to satisfaction.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации + тактика комментирования собственных действий суда в соответствии с процессуальными нормами судопроизводства.

- 'The court on the spot decided to continue the trial.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации + тактика комментирования собственных действий суда.

- 'Everybody, please be seated.' – Тактика требования к действиям, реализуемая через стратегию побуждения.

2. Вторая стадия – предъявление обвинения *(Indictment)*, состоит из двух судебных процедур: предъявление обвинения подозреваемому и выяснение позиции обвиняемого / его защитника по делу:

- *'We are moving on to the judicial investigation.'* – Тактика решения судьи распорядительного характера относительно следующей судебной процедуры, при которой реализуется руководящая роль председательствующего в суде при планировании процессуальных действий всех участников судебного процесса.

- 'Will the defendant please rise. In accordance with … Criminal Procedure Act, you have the right to know what are accused of, object to the charge, testify with respect to the charge against you, or to refuse to testify against yourself.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через требование судьи к выполнению определенных действий участником процесса + тактика апелляции к авторитетным источникам + тактика планирования процессуальных действий участников процесса через объяснение об обязанностях подсудимого.

- 'Do you understand your rights?' – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь подсудимого, реализуемая через стратегию степени понимания судьей конкретной ситуации.

- 'The floor is given to the Public Prosecutor.' – Тактика, сигнализирующая об очередности речевых действий и смене коммуникативных ролей, регламентируемых судьей + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

- 'I'm listening to the Public Prosecutor.' – Тактика, сигнализирующая об очередности и смене коммуникативных ролей + тактика комментирования судьей собственных действий.

- 'Public Prosecutor, please state the charge brought against the defendant.' – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальной стороны + тактика ввода чужой речи и очерчивание границ новой темы, что связано со следующим этапом судебного дискурса.

- *'The court adds this document to the case file.'* – Тактика планирования процессуальных действий суда.

- *'Do you understand the charge brought against you?'* – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь подсудимого, реализуемая через стратегию степени понимания судьей конкретной ситуации.

- 'Do you agree with the charge?' – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь подсудимого, реализуемая через стратегию степени понимания судьей конкретной ситуации.

- *'Would the defendant like to say anything?'* – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда + тактика выяснения позиции обвиняемого, ориентированная на реализацию стратегии побуждения.

3. Третья стадия – рассмотрение дела по существу *(Examination of the merits of the case)*. На этой стадии судебного заседания высказывания русских и английских судей, в большей степени в английских судах, приобретают эмоционально-экспрессивную окраску, что подчеркивает субъективную точку зрения судьи к рассматриваемому делу, участникам процесса, законам, принятым ранее судебным решениям и т.п.: – *'I can only clarify the article, I will naturally not explain anything more, and I have no right to do so.'* – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации + тактика планирования речевых действий судьи + тактика комментирования судьей собственных действий с указанием на свой доминирующий статус.

Эта особенность дискурса судьи на данном этапе обусловливает минимизацию спектра клишированных фраз в его речи и вмешательства в процесс разрешения сомнений в свидетельских показаниях, поскольку он должен выступать только в роли гаранта равенства прав сторон в судебном конфликте. Однако так или иначе можно также выявить наиболее формальные высказывания судьи, что связано с коммуникативными тактиками как регламентирующего, так и организационного характера, способствующими соблюдению общесоциальных и правовых норм поведения участников в зале суда, разъяснению юридических аспектов рассматриваемого дела и более эффективному руководству судьей процесса дачи показаний. Эта стадия имеет свои подстадии, каждая из которых объявляется судьей.

1. Председательствующий судья объявляет об исследовании доказательств *(Consideration of the evidence)*, т.е. заслушивании объяснений стороны обвинения/защиты, третьих лиц на их стороне, свидетелей, экспертов, изучаются представленные вещественные доказательства. На этом этапе судья вправе задавать вопросы в любой момент объяснений, однако этот процесс также регламентируется конкретными речевыми действиями судьи по композиционно-тактической схеме:

– *'The Court proceeds to the interrogation of witnesses.'* – Тактика решения судьи распорядительного характера относительно следующей судебной процедуры, при которой реализуется руководящая роль председательствующего в суде при планировании процессуальных действий всех участников судебного процесса.

– *'The Court decided to establish the examination of evidence as follows: an examination of the witnesses, an examination of the written materials, an interrogation of the victim, an interrogation of the defendant.'* – Статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая через стратегию самопрезентации + тактика планировании процессуальных действий всех участников процесса, сигнализирующая о смене коммуникативных ролей в порядке очереди, регламентируемых судьей.

– *'Public Prosecutor, you have the right to present evidence of the defendant's guilt to the court.'* – Тактика, сигнализирующая смену коммуникативных ролей через указание на очередность речевых действий сторон процесса + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда, реализуемая также через стратегию самопрезентации.

2. Проверка явки свидетелей.

- *'Witness for the defence.'* – Тактика, сигнализирующая о смене коммуникативных ролей, регламентируемых судьей + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

- *'I'd like to clarify who your prosecution witness is and who your defence witness is.'* – Тактика проверки судьей собственного понимания ситуации + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда. Высказывание начинается с эксплицитной декларации цели *I'd like to clarify.*

3. Переходит к допросу свидетелей и подсудимого для установления последовательности рассмотрения иных доказательств. На этом подэтапе кроме государственного обвинителя вопросы может задавать судья, и здесь можно отметить, что им уже используются особые коммуникативные тактики и метакоммуникативные средства: усложняется синтаксис, появляются в речи модальные глаголы *(I must warn you of …)*, критические и уточняющие замечания *(The court has to ask you a few questions, Mrs. …)*, *(Prosecutor, I just have to admonish you for…)*, жесткость и категоричность *(I demand that the witness limit herself to answers / refrain from commenting… / Answer the question, Mrs. ….)*, обращения к сторонам обвинения и защиты задавать вопросы свидетелям, обезличенные фразы *(The court wants to know what connection the prosecutor attributes to this case)* и т.д. Такие тактики, как контроль темы или уточнения предмета обсуждения, времени, соблюдение очередности, критики, согласия с доводами, уточнения, указания, разъяснения принципов допроса, запрета наводящих вопросов и т.д., как правило, сопровождаются перебивами в речи судьи, что лишь подчеркивает формальную и процедурную стороны использования эксплицитного выражения коммуникативных намерений судьи.

– *'You are being questioned as a witness of the case. The court warns you that you are criminally liable for giving false evidence. You have to tell the truth in court …'* – Статусно-ролевая тактика (обозначение статуса свидетеля/суда) + тактика объяснения процессуальных прав и обязанностей свидетелю, ориентированная на создаваемый дискурс (направленность на речь других участников процесса) + тактика планирования процессуальных действий свидетеля, регламентируемых судьей.

– *'You are not allowed to make assumptions. Please stick strictly to the facts, sir.'* – Тактика объяснения процессуальных обязанностей через критику речевых действий стороны + тактика контроля качества дискурса.

– *'Your next witness, Mr. Prosecutor?'* – Статусно-ролевая тактика + тактика-распоряжение, сигнализирующая очередность и смену коммуникативных ролей и указывающая на контроль судебной процедуры.

– *'The protest will be accepted. Mr. Prosecutor, ask the witness only about what he did and what he discovered.'* – Тактика согласия с доводами стороны с функцией контроля понимания судьей того, что говорит другой участник процесса + статусно-ролевая тактика + тактика контроля количества дискурса через распоряжение конкретизации формулировок вопросов.

– *'This last remark is inappropriate.'* – Тактика контроля качества дискурса с указанием судьи на нерелевантность замечания.

– *'The objection will be accepted. I also believe this question goes beyond the scope of cross-examination. Do you have any other questions, Mr. Lawyer?'* – Тактика согласия с доводами стороны + тактика контроля степени понимания вопроса обсуждения (констатация понимания судьей ситуации с выражением собственной точки зрения на нее) + тактика контроля количества дискурса через позволение в форме вопроса на продолжение речи + статусно-ролевая тактика.

– *'Therefore, under oath, you cannot claim that …'* – Тактика промежуточного обобщения результатов речевых действий другого участника процесса + тактика разъяснения принципов допроса свидетелей.

– *'I will overrule the protest because I think it's important to know what the witness will say.'* – Статусно-ролевая тактика на основе реализации стратегии самопрезентации + тактика планирования судьей своих действий + тактика комментирования собственных действий судьей + тактика с целью уточнения предмета обсуждения через выяснение позиции свидетеля.

– *'The charge is based solely on circumstantial evidence.'* – Тактика контроля качества дискурса с указанием судьи на необоснованные выводы стороны.

– *'Are you ready to affirm under oath …?'* – Тактика уточнения предмета обсуждения через запрос судьи о подтверждении коммуникативных намерений стороны.

– *'The objection will be dismissed. The prosecution acted in order to verify the veracity of the witness, the same right the defence has.'* – Тактика комментирования собственных действий судьей через объяснение процессуальных норм и принципов допроса свидетелей + тактика контроля количества дискурса + тактика смены ролей.

– *'Does Mr. Prosecutor wish to ask the witness questions?'* – Тактика, сигнализирующая о смене ролей, реализуемая на основе стратегии побуждения с целью соблюсти процессуальные нормы равноправия сторон в зале суда + статусно-ролевая тактика (обозначение статуса стороны обвинения) + тактика контроля количества дискурса через позволение в форме вопроса на продолжение речи.

– *'The Court has a few questions for you, Mrs. …'* – Тактика уточнения предмета обсуждения с экспликацией собственных коммуникативных намерений судьи, реализуемая на основе стратегии побуждения задать вопрос с целью получения необходимой и точной информации.

– *'I demand that the witness confine himself to answering the questions that are asked to him, refraining from commenting.'* – Тактика контроля судьей количества дискурса в форме воздействия через жесткое распоряжение процедурного характера.

– *'The word is given to the defence.'* – Тактика смены коммуникативных ролей с указанием на очередность речевых действий других участников процесса + статусно-ролевая тактика (обозначение статуса стороны защиты).

– *'Well, so be it. Let the court clerk allow the witness to sign his answer.'* – Тактика контроля степени понимания судьей ситуации в форме согласия с доводами стороны + статусно-ролевая тактика + тактика решения судьи распорядительного характера относительно следующей судебной процедуры, при которой реализуется руководящая роль председательствующего в суде.

– *'Yes, on this point I feel obliged to support the prosecution's protest.'* – Тактика-констатация понимания вопроса обсуждения + тактика комментирования собственных действий судьей в форме согласия с доводами стороны

– *'That's enough, Mr. Prosecutor! You must not discuss the court's decisions.'* – Тактика контроля количества дискурса + статусно-ролевая тактика (обозначение статуса стороны обвинения) + тактика распоряжение на будущее через запрет обсуждения судебных решений.

4. Исследование обстоятельств рассматриваемого дела *(the investigation of evidence)*, оглашается заключение эксперта *(expert report*), берется консультация специалиста для получения пояснений.

– *'I must warn you about liability for the unjustified refusal or evasion of issuing the expert conclusion or knowingly giving a false expert conclusion.'* – Статусно-ролевая тактика на основе реализации стратегии самопрезентации + тактика комментирования судьей собственных действий в форме разъяснения процессуальных обязанностей эксперта.

– *'Do you have photos showing…? Hand over these photos to the court, as well as others you took and related to the incident.'* – Тактика уточнения предмета обсуждения + тактика требования судьи относительно следующей судебной процедуры, посредством которой осуществляется экспликация коммуникативных намерений суда.

– *'Accept as material evidence of the defence under numbers three and four.'* – Тактика приказа судьи распорядительного характера относительно процессуальных норм исследования обстоятельств рассматриваемого дела + статусно-ролевая тактика (обозначение статуса стороны защиты).

5. Оглашение заключения государственного обвинителя/прокурора и судебные прения *(the conclusion of the Prosecutor and judicial debates).*

– *'The floor will be given to the state prosecution to announce the indictment.'* – Тактика, сигнализирующая очередность речевых действий и смену коммуникативных ролей, регламентируемых судьей + статусно-ролевая тактика для обозначения процессуальных участников суда.

– *'The defendant – the final word is yours.'* – Тактика, сигнализирующая очередность речевых действий и смену коммуникативных ролей + статусно-ролевая тактика для обозначения стороны защиты.

–*'Debates of the parties are announced.'* – Тактика решения судьи распорядительного характера относительно следующей судебной процедуры, при которой реализуется руководящая роль председательствующего в суде при планировании процессуальных действий всех участников суда.

6. Предоставление последнего слова подсудимому для опровержения выявленных обстоятельств по делу.

– *'The defendant is given the last word to refute the revealed circumstances in the case.'* – Тактика, сигнализирующая очередность речевых действий и смену коммуникативных ролей + статусно-ролевая тактика для обозначения стороны защиты.

7. Напутственное слово председательствующего судьи к присяжным до вынесения ими вердикта *(Parting words of the Presiding Judge to the Jury)*.

– *'Members of the jury, consider your verdict.'* – Тактика привлечения внимания, связанная с началом нового этапа судебного дискурса и осуществляемая через обращение с функцией апелляции к авторитетному адресату.

8. Судья объявляет об удалении суда в совещательную комнату, чтобы определить, какое судебное решение вынести относительно виновности подсудимого. Судья разъясняет содержание, порядок и срок обжалования решения суда и объявляет судебное заседание закрытым. Здесь необходимо отметить, что в отличие от судопроизводства в России в английской судебной системе стадия приведения судебного приговора в исполнение не выделяется. Эта стадия вводится фразой судьи в форме императива *'All rise! Court is in session',* тактической задачей которой является привлечение внимания к заключительному и значимому отрезку судебного заседания, затем суд оглашает вердикт.

– *'Deliver a verdict of acquittal.'* – Тактика приказа судьи распорядительного характера относительно судебного решения по рассматриваемому делу.

– *'Defendant, do you understand the verdict? You can appeal it …'* – Тактика уточнения предмета обсуждения, направленная на речь конкретного участника процесса + статусно-ролевая тактика в форме разъяснения процессуальных действий стороны на будущее на основе реализации стратегии информирования.

– *'I declare the court session closed.'* – Тактика ввода новой темы, указывающая на конечную стадию судебного дискурса.

Таким образом, лингвоситуационный анализ дискурсивного поля реализации коммуникативных тактик в рамках судебного заседания позволяет сделать следующие выводы об ориентации избираемых реализаций когнитивно-коммуни-

кативного процесса: 1) избираемые коммуникативные тактики и стратегии свидетельствуют о заданной когнитивно-коммуникативной ситуации, которая в зале судебного заседания является строго регламентированной в связи со спецификой сферы данной деятельности, где стадии сменяют друг друга в заданном порядке и в заданном виде; 2) смена одной тактики другой в рамках общей требуемой стратегии строго зависит, во-первых, от этапов слушания, регламентированных порядком, во-вторых, от выбора председательствующего судьи, руководящего процессом судебного заседания; 3) такая упорядоченность коммуникативных тактик, их взаимосвязь с регламентированным процессом при реализации в речи говорящих в суде позволяет ориентироваться на создание заданных коммуникативных ситуаций для освоения требуемых речевых конструкций при обучении иностранному языку в сфере юриспруденции студентов неязыковых вузов.

Библиографический список

1. Дубровская Т.В. *Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков)*. Москва: «Академия МНЭПУ», 2010.
2. Лунева С.Е. О реализации коммуникативных целей, стратегий и тактик в судебном дискурсе. *Язык. Текст. Дискурс*. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2009; № 7: 326 – 331.
3. Дубровская Т.В. *Судебный дискурс: речевое поведение судьи*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Саратов, 2010.
4. Мальцева В.А. Речевые тактики судебного спора. *Бизнес в законе*. Москва: Издательский дом «Юр-ВАК», 2012; № 3: 165 – 169.
5. Анохина В.С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье). *Вестник Ставропольского государственного университета*. Ставрополь: Ставропольский государственный университет, 2008; № 3: 64 – 71.
6. Радюк А.В. *Функционально-прагматические свойства кооперативных речевых стратегий и тактик в английском деловом дискурсе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2013.
7. Карпова Н.А., Морева А.В. Коммуникативные тактики побуждения в речевом жанре (на материале административного объявления в русском и немецком языках). *Язык и культура*. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2010; № 1 (9): 24 – 32.
8. Кыркунова Л.Г. Судебная речь: методика работы над композицией. *Юрислингвистика*. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2010; № 10 (10): 266 – 271.
9. Дубровская Т.В. К дискуссии о методике построения защитительной речи: коммуникативно-прагматические блоки и тактики (на материале английского языка). *Юрислингвистика*. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2012; № 1 (12): 21 – 31.
10. Мальцева В.А. Судебные прения: речевые стратегии и тактики. *Вопросы психолингвистики*. Москва: Институт языкознания РАН, 2011; № 13: 152 – 159.

References

1. Dubrovskaya T.V. *Sudebnyj diskurs: rechevoe povedenie sud'i (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Moskva: «Akademiya MN`EPU», 2010.
2. Luneva S.E. O realizacii kommunikativnyh celej, strategij i taktik v sudebnom diskurse. *Yazyk. Tekst. Diskurs*. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2009; № 7: 326 – 331.
3. Dubrovskaya T.V. *Sudebnyj diskurs: rechevoe povedenie sud'i*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2010.
4. Mal'ceva V.A. Rechevye taktiki sudebnogo spora. *Biznes v zakone*. Moskva: Izdatel'skij dom «Yur-VAK», 2012; № 3: 165 – 169.
5. Anohina V.S. Strategii i taktiki kommunikativnogo povedeniya v maloj social'noj gruppe (sem'e). *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Stavropol': Stavropol'skij gosudarstvennyj universitet, 2008; № 3: 64 – 71.
6. Radyuk A.V. *Funkcional'no-pragmaticheskie svojstva kooperativnyh rechevyh strategij i taktik v anglijskom delovom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
7. Karpova N.A., Moreva A.V. Kommunikativnye taktiki pobuzhdeniya v rechevom zhanre (na materiale administrativnogo ob`yavleniya v russkom i nemeckom yazykah). *Yazyk i kul'tura*. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2010; № 1 (9): 24 – 32.
8. Kyrkunova L.G. Sudebnaya rech': metodika raboty nad kompoziciej. *Yurislingvistika*. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2010; № 10 (10): 266 – 271.
9. Dubrovskaya T.V. K diskussii o metodike postroeniya zaschititel'noj rechi: kommunikativno-pragmaticheskie bloki i taktiki (na materiale anglijskogo yazyka). *Yurislingvistika*. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2012; № 1 (12): 21 – 31.
10. Mal'ceva V.A. Sudebnye preniya: rechevye strategii i taktiki. *Voprosy psiholingvistiki*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2011; № 13: 152 – 159.

Статья поступила в редакцию 30.03.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-617-619

***Kuksa P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, Ryazan Guards Higher Airborne Command School (Ryazan, Russia), E-mail: polina-t@inbox.ru*

OPPOSITION "MALE-FEMALE" IN THE NOVEL BY M.A. SHOLOKHOV "THE QUIET DON". The article attempts to address one of the little-studied problems of gender philology. The phenomenon of male-female opposition in Russian literature is investigated. On the material of the novel-epic M.A. Sholokhov "The Quiet Don" the researcher considers the writer's understanding of the peculiarity of male and female beginnings as one of the central universals of the Russian literature. The article provides examples of contrasting the attributes of male and female portraits. The traditional gender characteristics of the characters in the novel are emphasized. Characters that do not correspond to the classical interpretation of the gender aspect are considered separately using non-verbal characteristics of the opposite sex in the description. Particular attention is paid to the so-called color polarity of the male and female characters of Sholokhov's novel. Conclusions about the features of the writer's psychology in terms of the depiction of male and female characters in the work are made.

Key words: **gender, gender studies, modern literary studies, "male-female", female, male, detail, symbol, image, Russian literature, M.A. Sholokhov, "The Quiet Don".**

***П.В. Кукса**, канд. филол. наук, доц., Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, г. Рязань, E-mail: polina-t@inbox.ru*

ОППОЗИЦИЯ «МУЖСКОЕ – ЖЕНСКОЕ» В РОМАНЕ М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»

В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть одну из малоизученных проблем гендерной филологии. Исследуется феномен оппозиции «мужское – женское» в русской литературе. На материале романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон» рассматривается понимание писателем своеобразия мужского и женского начал как одной из центральных универсалий русской литературы. В статье приведены примеры противопоставления атрибутов мужских и женских портретов. Подчеркиваются традиционные гендерные характеристики персонажей романа. Персонажи, не соответствующие классической трактовке гендерного аспекта, рассматриваются отдельно с использованием в описании невербальных характеристик противоположного пола. Особенное внимание уделено так называемой цветовой полярности героев и героинь романа Шолохова. Сделаны выводы об особенностях психологизма писателя в части изображения мужских и женских характеров в произведении.

Ключевые слова: **гендер, гендерные исследования, современное литературоведение, «мужское – женское», женское начало, мужское начало, деталь, символ, образ, русская литература, М.А. Шолохов, «Тихий Дон».**

Проблема непохожести мужчины и женщины издавна является актуальной для философии, психологии, культурологи и прочих наук. Древняя мифология указывает на единство женского и мужского начал и при этом подчеркивает их антагонистичность. Мужчина символизирует активную, социальную основу, в то время как женщина – пассивную, натуральную.

Современная наука также не осталась в стороне от гендерного вопроса. К наукам, занимающимся проблемами гендерных исследований, сегодня примкнуло и литературоведение.

Обратившись к истории русской литературы, можно убедиться, что «женский вопрос» стоял перед писателями и поэтами задолго до происхождения

гендерного литературоведения. Так, русская литература решала проблему социального положения женщины, ее места в семье, обществе. Исконно женские черты, по мнению, отечественных писателей, – верность, женственность, духовная красота. Мужская типология героев русской прозы базировалась на социокультурной характеристике («маленький человек», «лишний человек», «новый человек»).

Литературоведение сегодня пристальное внимание уделяет изучению и всестороннему анализу гендерных граней художественного целого.

Поведенческие черты и особенности разнополых персонажей, их специфичность не только воспроизводят определенный уровень предметной наглядности, но и являют собой объект толкования, поскольку транслируют трактовку художественного целого, сообщая читателю ценностные установки героев, героинь и самого писателя.

Характер, поступки и образ действий персонажей – достаточно широкая категория. Поведенческое начало героев демонстрируется авторами с разных сторон: с помощью непосредственного воспроизведения эпизода, описывающего поступки персонажа, и с помощью прямой авторской характеристики, что более свойственно рассказам с романным хронотопом.

В данной статье проведено исследование оппозиции «мужское – женское» в русской литературе на примере романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон» [1 – 5].

В первую очередь необходимо отметить наличие в поэтике произведения противопоставления оппозицию мужского и женского начал в портретах героев и героинь.

В «Тихом Доне» Шолохов явно и отчетливо противопоставляет атрибуты внешности женщин и мужчин, стремясь достичь определенной цветовой полярности: «белеют» бабьи платки – «чернеют» казачьи головы.

Исследователи гендерного вопроса в русской литературе утверждают, что «самолюбование, свойственное женщинам, как правило, мужчинами оценивается отрицательно, но в то же время автор приписывает это и некоторым мужчинам, что отдаляет персонаж от маскулинного стереотипа, придавая ему оттенок феминности и иронический оттенок всему контексту» [1, с. 173].

В качестве иллюстрации может служить эпизод, в которой Лукинична и Пантелей Прокофьевич примеряют обновки, привезенные им младшим сыном.

«Ильинична приняла подарок, хмурясь и розовея по-молодому.

Накинула его на плечи, да так повернулась перед зеркалом и повела плечами…

Пантелей Прокофьевич… говорил сердитым голосом, озираясь, словно боясь, что кто-нибудь подойдет и отнимет сыновний подарок.

Сунулся примерить было к зеркалу, но взглядом стерегла его Ильинична.

Старик перенял ее взгляд, круто вильнул, захромал к самовару. Перед ним и примерял, надевая фуражку набекрень» [2].

По справедливому утверждению И.А. Морозовой, «соотнесение мужских персонажей с феминным стереотипом, помимо поведенческих характеристик, может устанавливаться и выделением антропологических деталей, которые присущи женщинам» [1, с. 174].

В этом отношении показательны следующие примеры: «голощекое, бабье лицо» Аникушки, «женски-белая грудь» сотника, толстый, «похожий на бабий» зад, солдат.

В «Тихом Доне» Шолохов довольно активно использует описание мимики для трансляции всевозможных душевных переживаний персонажей. Однако в данной статье речь пойдет о своеобразии использования художественной детали в описании эмоций героев романа исключительно в их когерентности с гендерными стереотипами.

Большинство персонажей мужского пола в «Тихом Доне» имеют усы и бороды, а это, в свою очередь, свидетельствует о чисто мускулинных чертах: мужественности, сдержанности в выражении эмоций. «Голосят по-бабьи», как правило, безусые персонажи.

Героини, в отличие от героев мужского пола, согласно сложившимся гендерным шаблонам, способны более явно выражать свои эмоции: «сочно смеяться», «вызванивать молодым беспричинным смехом», «ослепительно улыбаться», «истерически» всхлипывать, кричать, голосить «дурным голосом», выкрикивать, «бесноваться».

Согласно традиционной теории мужчина является добытчиком, защитником, завоевателем, а женщина – хранительницей очага, удел которой – сохранение мира и созидание. В отдельных сценах «Тихого Дона» Шолохов демонстрирует смену традиционной модели. Некоторые героини лишаются женского начала, приобретая маскулинные черты, становясь грубее, жестче. Герои, наоборот, изображены слабыми и неспособными к действиям.

Дарья Мелехова часто сопоставляется Шолоховым с казаком. Эта героиня, безусловно, является женственной, любящей внимание противоположного пола. Но, с другой стороны, именно в старшей снохе Мелеховых особенно часто и явно обнаруживаются мужеподобные свойства. Писатель подчеркивает наличие в Дарье «мужскую» силу, «мужскую» походку, способность крепко, «по-мужски» выругаться.

Дарья ведет мужа, «удерживая толчки его с мужской силой» [3, с. 13], стреляет «с колена, по-мужски» [3, с. 210], ругается «страшным мужским ругательством» [4, с. 128], идет «широкими мужскими саженками» [4, с. 200].

В приведенных примерах наглядно представлена аннигиляция мужского и женского начал: Дарья, сталкиваясь с жизненными трудностями, вынуждена примерить на себя мужские черты, вести себя как мужчина. В результате ее образ трансформируется, приобретая маскулинные черты.

Выявляя «мужское» черты в поведении старшей снохи Мелеховых, писатель демонстрирует удалой характер настоящей казачки, которая сможет не только вести хозяйство, работать в поле и на базу, но и с легкостью справиться с оружием и водной преградой. Осуждая бездумное поведение Дарьи, Шолохов в то же время восхищается ею и глубоко сожалеет о ее трагической смерти, наделяя ее не только огромной энергией и любовью к жизни и яркой женской привлекательностью, но и исключительно мускулинной решимостью лишить себя этой самой жизни.

Однако именно в Дарье, увлекшейся прелюбодеянием, писатель подчеркнуто и натуралистично демонстрирует нечистоту в качестве основополагающей характеристики ее образа.

Знакомство с Дарьей сопровождает лишь упоминание автором «икр белых ног» женщины. Эта героиня не близка семье Григория. Дарья легкомысленна, за что неминуемо наступает расплата. От страха последствий своих поступков и пугающего ее одиночества героиня решается на совершение сметного греха – лишения себя жизни. Однако на пороге собственной кончины героиня с горечью обращается именно к женщинам: «Прощайте, бабоньки!».

Во всех отношениях донской нрав другой героини – Натальи Коршуновой – в отличие от Дарьи характеризуется кристальной душевной чистотой и истинной нравственностью. Душевные качества героини отражаются, как в зеркале, в отношении к ней других персонажей. Вспыльчивый, несдержанный и не стесняющийся бранной речи Пантелей Прокофьевич как будто перерождается рядом со снохой, сдерживая свой буйный нрав и проявляя самые нежные отеческие чувства к жене младшего сына.

Свои сердечные тайны, первые радости доверяет Наталье и сестра Григория Дуняшка, интуитивно, видимо, выделяя жену брата в качестве надежного слушателя и советчика.

Даже явный антагонист героини – Дарья, переживая самые сложные периоды своей распутной жизни, за советом обращается именно к Наталье.

Особенно трогательно и по-матерински относится к Наталье и ее свекровь – Ильинична. Мать Григория выбирает младшую сноху продолжательницей духовных и родовых традиций семьи.

Главная черта Натальи – ее бескорыстная покорность, замена личных интересов семейно-родовыми.

Наедине с собой героиня тяжело переживает личную драму, искренне веря, что муж вернется к ней, верно ждущей и готовой простить причиненную боль.

Однако мольба, звучащая в ее письме неверному супругу, не достигает своей цели.

«Григорий Пантелеевич! Пропиши мне, как мне жить, и на вовсе или нет потерянная моя жизня? Ты ушел из дому и не сказал мне ни одного словца. Я тебя ничем не оскорбила... Думала, сгоряча ты ушел, и ждала, что возвернешься, но я разлучать вас не хочу. Пущай лучше одна я в землю затоптанная, чем двое. Пожалей напоследок и пропиши...»

После ответа, который рушит надежды на воссоединение с супругом и дальнейшую счастливую жизнь, героиня принимает решение о самоубийстве. Здесь проявляется некоторое соответствие: Наталья, являясь воплощением женского начала, женщины-жены, женщины-матери, хранительницы семейного очага, давая жизнь другим, предпринимает попытку лишения жизни себя. Однако, возможно, именно по причине ее истинно женского начала писатель не дает героини погибнуть, совершив грех самоубийства. Женская суть Натальи первична, она отчасти определяет ее судьбу.

Женские черты в портретах мужчин присущи тем героям, которые, по мнению автора, не отличаются мужественностью и силой характера. «Бабьи» черты в изображении героя-мужчины свидетельствуют о неприязни писателя к конкретному персонажу.

В изображении Аникушки неизбежно имеется указание на внешнее сходство сослуживца Григория с женщиной. «Безусый скопцеватый Аникей подмигивал Григорию, морща голое, бабье лицо тонкой улыбкой, взвизгивал и порол лошадей кнутом» [5, с. 99].

Главным резоном при подобном сравнении является унизительное для казака отсутствие усов – знака казачьей доблести. «Ворованное да выпрошенное всего слаже, – подхахакивал Аникушка, морща голое бабье лицо улыбкой» [5, с. 155]. Дальше: «Первым поднялся Аникушка. На голом, бабьем лице его трепетали неровные тени от огня, колеблемого ветром, проникавшим в оконную щель» [5, с. 272 – 273]. И еще: «Аникушка, деланным испугом морща голощекое, бабье лицо, воскликнул…» [2, с. 89].

«Бабьи» черты персонажа демонстрируются и посредством его визгливого голоса: «Аникушка, приседая от смеха и сложив ладони рупором, пронзительным, бабьим голосом визжал:

« – Братцы! Спасайся, кто может! Красные!.. Ату их!.. Бери!..» [4, с. 22].

Аникушка внешне напоминает женщину, что наглядно и неоднократно подчеркивает Шолохов. «Прибивался к ним еще Аникушка, растолстевший за последнее время и от этого еще более запохожившийся на бабу» [3, с. 21]. В данном эпизоде «бабьи» черты являются главенствующей деталью портрета,

подчеркивая отнюдь не героическую суть Аникушки и негативную авторскую оценку.

По мнению Шолохова, казачка, которая занимается мужским делом, становится повторением казака.

«Ударницы, разбившись на взводы, несли с площади сосновые брусья, баррикадировали ворота. Распоряжалась ими дородная, мужского покроя баба, с георгиевской медалью на хорошо подогнанной шинели» [2, с. 73].

Женщина – это жена, мать, существо мягкое, доброе, дающее жизнь. Она не должна поступать жестоко, сквернословить, браться за оружие – это противоречит ее женской природе.

« – Иди ты со своей жалостью прямо… – она по-мужски умело и привычно выругалась, сверкнула потемневшими глазами» [4, с. 351].

И еще: «В одном из хуторов после его речи выступила с ответным словом казачка. Большая ростом, дородная и широкая в кости вдова говорила почти мужским басом и по-мужски ухватисто и резко размахивала руками» [4, с. 417]. Такие персонажи не вызывают авторской симпатии. Шолоховская художественная этика восходит к естественным основам бытия, и к гендерной сфере это имеет самое прямое отношение.

Шолохов на страницах романа показывает мир, в котором традиционные гендерные роли фальшивы, изменены. Писатель воспринимает это с печалью, связывая изменение мужского и женского самосознания, прежде всего, с историческими событиями.

В настоящей статье проанализировано гендерное своеобразие поведения героев романа «Тихий Дон». Каждый персонаж демонстрирует собственную стратегию образа действий и репрезентации окружающим.

Шолохов демонстрирует традиционные черты женщин и мужчин, изображая героев мужественными и немногословными, героинь – женственными и эмоциональными. Однако отдельные персонажи не соответствуют традиционной трактовке гендерного аспекта. При изображении персонажей подобного типа писатель использует в описании невербальные характеристики противоположного пола. Женщины, которым свойственно мускулинное начало, оцениваются автором нейтрально или позитивно, а мужчины, приобретающие феминные черты, – исключительно негативно.

Претворяя в художественном целом своего романа гендерные доминирующие признаки внутреннего мира персонажей, М.А. Шолохов обнаруживает явное противопоставление маскулинности и феминности, демонстрируя типологию героев.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что рубеж между воспроизведением основных черт внутреннего мира и описанием образа действия и поступков обнаружить представляется весьма затруднительно, поскольку в романе они являют собой неделимое целое. Однако необходимо отметить тот факт, что именно поступки персонажей становятся условием и причиной гендерных конфликтов, которых на страницах романа представлено М.А. Шолохова немало.

Библиографический список

1. Морозова И.А. Особенности невербального коммуникативного поведения персонажей как отражение гендерных стереотипов в художественном тексте (на материале романов М. Шолохова «Тихий Дон» и «Поднятая целина»»). *Шолоховские чтения:* сборник научных трудов. Москва: МГОУ им. М.А. Шолохова, 2005: 173 – 175.
2. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 3.
3. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 4.
4. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 5.
5. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1965; Т. 2.

References

1. Morozova I.A. Osobennosti neverbal'nogo kommunikativnogo povedeniya personazhej kak otrazhenie gendernyh stereotipov v hudozhestvennom tekste (na materiale romanov M. Sholohova «Tihij Don» i «Podnyataya celina»»). *Sholohovskie chteniya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: MGOU im. M.A. Sholohova, 2005: 173 – 175.
2. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 3.
3. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 4.
4. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 5.
5. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1965; T. 2.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.А. Винокуров
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЖЕНЩИН ВТОРОГО ПЕРИОДА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА – РАБОТНИЦ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ.....5

Ю.В. Ахметшина
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ.....7

Ж.М. Барахоева
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....9

С.А. Баляева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕНОВАЦИИ МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 11

Н.С. Тимченко, Н.С. Логинова, А.Ю. Бендрикова
СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЕЯ В АГМУ.....14

О.В. Бергер
ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 17

Ю.А. Борисенко
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 19

М.Ю. Вовк, М.Б. Кусмарцев, С.Н. Томилина
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....22

Гасеми Сомаййех
ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИРАНСКИМИ БИЗНЕСМЕНАМИ 24

Р.Р. Голуб, Д.А. Горбачева, И.Е. Щербаков
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ РЕКЛАМЫ: ОБЗОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМИРУЕМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....27

Н.А. Гузь, В.Г. Федорова
ИММАНЕНТНЫЙ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ.....29

Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 32

Л.Р. Зиязиева
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ БЕНЧМАРКИНГ-ТЕХНОЛОГИИ.....34

Ж.К. Кениспаев, Н.Д. Скосырева, Н.С. Серова, Г.Ж. Бальтанова
НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ В ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА.....36

Т.М. Королева
ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК ВАЖНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 39

А.В. Кудряшёв
РЕКОНСТРУКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «СЕМЬЯ И ШКОЛА»).....41

А.Ю. Лахтин, Г.С. Гершун, А.Н. Вакуленко, А.А. Селиверстов
РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАЗАКОВ 44

Н.Ю. Литвинова
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ГИПОТЕТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИЕЙ АНАЛИЗА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КЛИЕНТА.....47

З. Алиева, М.Ю. Кучеренко
ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ КРЫМСКО-ТАТАРСКОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ 49

М.М. Асильдерова
СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА И ЕЕ РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ 51

Е.В. Бурина
ИНФОРМАЦИОННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ.....54

Е.В. Везетиу, Е.В. Вовк
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....56

Н.Н. Дробышева
ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....58

Е.И. Зритнева, С.В. Зритнева
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....60

М.И. Магомедов, М.А. Ахмедов
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....62

М.Х. Мальсагова, А.А. Мальсагов, П.В. Иванов
К ВОПРОСУ О НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ.....64

Ю.В. Сорокопуд, О.А. Матвеева
ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПОДРОСТКОВУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ.....66

Н.С. Матюхина
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ.....69

Ф.Р. Мирзоева
ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ.....71

Ю.Э. Мюллер, М.С. Омельченко, А.К. Принципалова
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ.....73

А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ 76

Л.Н. Стрельникова, В.В. Журавлева
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 79

З.З. Сулейманова, Э.М. Магомедгаджиева
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО КОСТЮМА 81

Д.С. Третьяченко
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 83

Н.И. Чернова, Н.В. Катахова
ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ АДАПТИВНОСТЬ СТУДЕНТА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 85

М.В. Подковырова
НАРОДНЫЕ ИГРЫ И ФОЛЬКЛОР В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ 87

Т.С. Рогожина
МЕТОДОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОНЛАЙН-КУРСА: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ.....90

И.А. Рыбакова
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....93

А.С. Рылеева, Ю.В. Стефаник
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....97

Ю.Л. Селяков
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФИЛЬНОГО КАДЕТСКОГО КЛАССА ФСИН РОССИИ В УСЛОВИЯХ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ 99

С.Н. Семенкова, Я.В. Крючева
НЕОБХОДИМОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....101

С.Н. Темлянцева
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ И ОБРАЗНОСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....103

В.Ф. Тенищева, В.А. Филоненко, Ю.С. Кузнецова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА 106

А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, Н.Е. Хекерт
ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА 108

С.П. Фокина
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ 110

Фу Юй
ИССЛЕДОВАНИЕ НЕЧЕТКОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОГО ТЕСТА С ВЫСОКИМИ СТАВКАМИ 113

Н.Е. Чеснокова
К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 115

Чжан Цзяньвэнь, Ли Хунцзюань, Гао Хан
СПОСОБЫ УЛУЧШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 118

В.В. Шафиков
ЭТАПЫ ВКЛЮЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ 122

А. Шингалиева, Б. Абдиев, М.Ф. Ахмуллаева, Б.А. Данияр
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ: НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА 123

Юй Сянь, Ли Цзинюань
КИТАЙСКИЙ ТАЙ ЦЗИЦЮАНЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 126

В.А. Яровикова
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В АЛТГТУ ИМ. И.И. ПОЛЗУНОВА 128

Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ 130

Д.В. Гайдук, Д.О. Заречнев, В.М. Зуев, Б.А. Федулов
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ 132

Е.Н. Гордеева
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 134

А.В. Иршин, Е.Н. Есарева
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ В ОБУЧЕНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ДОТ) ВЗРОСЛЫХ СТУДЕНТОВ 138

В.А. Зуев
СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО ОТ ДОМОСТРОЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ: МЕНТАЛЬНОСТЬ, ТРАНСФОРМАЦИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ 140

Д.А. Ивлев
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ 143

Т.А. Ивашкина
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ 145

С.С. Маады
СУМОННЫЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТЫ В ПЕРИОД ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ 147

Н.Ф. Манжуева
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ГБУ РС(Я) «РЕСУРСНО-ПРОЕКТНЫЙ ЦЕНТР» МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ РС(Я) 149

Н.В. Гусева
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 151

М.А. Джамалханова
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ 153

Ю.Н. Назарова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ АПК 155

С.Н. Нечаева
ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 157

У.А. Овезова, М.-Н.Л. Вагнер
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 160

Н.Ф. Смурова, Л.А. Филимонюк
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА 162

З.В. Тепсуркаева, И.В. Мусханова
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПОДРОСТКОВ 164

Н.Ж. Хамгокова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ 166

О.А. Павлова, А.В. Яшков
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ 169

В.Ф. Суржиков
ПЛАНИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ЗАДАЧАХ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОМЕХ НА РАДИОЭЛЕКТРОННУЮ АППАРАТУРУ 171

С.Б. Забелина, И.А. Пинчук
ИНТЕГРАЦИЯ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ 173

Чжу Цзясюань, Л.А. Дунаева
ЭЛЕКТРОННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ 176

Е.В. Астащенко, М.С. Коверина
РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ДО УРОВНЯ А2) НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 179

К.К. Ри, В.С. Рукавишников, О.Е. Ким
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕРА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 182

С.О. Базаркулов
ПОИСК ОБУЧЕНИЯ РЕЛИГИИ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА 184

О.С. Бобровницкая
СОВМЕСТНАЯ РАБОТА НАД ГЛОССАРИЕМ КАК СПОСОБ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ СТУДЕНТАМИ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 186

Н.А. Абрамова, Э.Е. Федотова, А.Ю. Булдакова
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ 189

С.А. Великова
ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА 191

Т.А. Воскресенская
ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 194

А.В. Емченко, Д.А. Горбачева, О.И. Ворожейкина
ПАРАДИГМАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 196

И.А. Еремицкая, Н.А. Ахунжанова
ВНЕДРЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ 198

М.И. Ивашко
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПОВСЕМЕСТНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ СПО 200

Н.С. Ильющенко, Э.В. Багдасарова
ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ 203

Р.В. Канбекова, Л.Х. Салимова, Л.С. Юсупова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ 206

А.С. Лагоха
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 208

С.С. Маады
ПУНКТЫ ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ В ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ 212

И.В. Прояева, Д.И. Сиделов
ПРОСТРАНСТВО РАЗМЕРНОСТЕЙ И ВЕКТОРНАЯ ТРАКТОВКА 214

Ю.С. Рэнделл
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТИЖЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 216

Л.З. Тархан, Э.Р. Эминова
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....219

Л.Н. Авдеева, О.Ю. Колпачева, Н.А. Сиволобова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 221

Е.А. Жданова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 224

З.В. Исрапилова, Р.М. Эхаева, А.Б. Ахмедов
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ НЕЙРОРАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ С ДЕТЬМИ С ОВЗ 227

Е.Ю. Карцева
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВВОДА И ОТРАБОТКИ ЗВУКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО).....229

Л.А. Касумова
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 232

Г.Х. Магомедов
РОЛЬ СПОРТИВНО-ЗРЕЛИЩНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ.....234

Е.А. Мухортова
ВЫБОР ФОРМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАСИЛИТАТОР КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ.....236

Н.В. Пахомова, С.В. Ценцеря
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 238

З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, И.А. Локтионова
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....240

Т.В. Седых
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ С КУРСАНТАМИ ВУЗОВ МВД ПО ДИСЦИПЛИНЕ «УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ ПРАВО».....243

Н.И. Соколова
АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА 245

Ю.В. Сорокопуд, С.А. Сушкова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....247

М.М. Точиева, Р.Х. Цечоева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ТРАВМЫ.....250

З.Ю. Хубиева
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ВОСПРИЯТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ 252

М.А. Кошкин, А.Д. Быкова
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК).....254

Л.Б. Абдуллина, Ш.М. Рахматуллина, С.А. Косцова, Л.С. Саттарова
ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НА ПРИМЕРЕ ЗООЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ.....257

О.А. Бокова, Д.Н. Рыбин, И.И. Никурдина
РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 260

Р.А. Байбаков
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА 264

В.А. Минаев, К.М. Бондарь, В.С. Дунин, П.Б. Скрипко
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СЕТЕЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА УПРАВЛЕНИЯ И ПАНДЕМИЧЕСКИЕ РЕСТРИКЦИИ 267

М.В. Виноградова
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....269

А.И. Жилина
СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ НА УРОКЕ В ШКОЛЕ – СОВРЕМЕННАЯ НАУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ 272

А.Н. Земцов
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ 274

М.В. Иващенко, О.В. Кульчейко, Е.А. Чередова
К ВОПРОСУ О РОЛИ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ.....277

С.А. Кравцов
РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В САМОВОСПИТАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 278

А.Ш. Кереселидзе
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ФОРМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ 281

А.А. Манин
ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ 283

М.С. Павлов
ТЕХНОЛОГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 287

А.Ю. Петров
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ГЕОГРАФИЯ».....290

Д.В. Агальцова, Л.В. Миляева, Ю.Н. Антюфеева
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ.....292

М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова, П.М. Курбанова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ.....295

М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова, П.М. Кодочиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА 297

И.В. Боева
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ.....299

М.А. Зембатова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ 301

А.С. Коповой, Д.А. Давыдов, О.С. Ткачук
СТРУКТУРА МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА.....304

К.В. Мангасарова, Н.А. Рачковская
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....306

Н.М. Омарова, О.М. Магомедов
ПРОБЛЕМА ПОСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 308

Е.Н. Попова, П.А. Копылова
СОЧЕТАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 310

П.П. Ростовцева, Н.В. Гусева
РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 314

П.П. Ростовцева, Н.В. Гусева
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....316

З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова
НАВЫКИ XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ 318

Г.Л. Тарабрин
ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЧНОГО СОСТАВА ЧАСТЕЙ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ....320

А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин, Г.С.-Х. Дудаев
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ БРЕНДИНГА В ВУЗЕ 322

Т.А. Танцура
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ....324

И.В. Соловкина, А.А. Темербекова
ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕРКИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE 326

В.О. Филатов, О.В. Филатова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ САЛОНА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОСТУДИИ....329

И.В. Брежнева
ПРИНЦИПЫ И РОЛЬ МЫСЛЕННОГО ОБРАЗА ЗВУКА В ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА 331

М.Ю. Евтушенко
ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ В КЛАССЕ «ГУСЛИ ЗВОНЧАТЫЕ» УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 333

А.П. Мансурова, В.С. Корина
СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ) 336

О.А. Блок
ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА....339

Л.С. Майковская, Д.Ю. Кодинцева
ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ 341

А.Н. Кабзистый
К ВОПРОСУ ПРЕДМЕТНОСТИ ИСКУССТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ В КЛАССЕ «ДИРИЖИРОВАНИЕ» 344

Чжан Хуаи
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ТРУБАЧЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 346

Ю.К. Шегай
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 349

В.О. Косачева
ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....351

Е.М. Суходолова
ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ....353

М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова, А.З. Сеидова
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ 356

В.Ф. Глушков, Ю.В. Ануфриева
ОЦЕНКА ВЕРОЯТНОСТНЫХ ПОТЕРЬ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА....358

О.В. Величкина
ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 360

В.В. Лампатов, Н.В. Трухачева, А.В. Гусева, С.С. Лескова, Н.П. Пупырев
ЦИФРОВОЕ БУДУЩЕЕ – ОБУЧЕНИЕ ВРАЧЕЙ И ПРОВИЗОРОВ 363

О.В. Записных, А.О. Забродина
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ....366

Н.С. Ильющенко, Э.В. Багдасарова
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ 368

Кемахлы Шевкет Башер
ИННОВАЦИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ: ИЗ ОПЫТА ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА 373

Е.М. Каурова, М.Р. Коренева
ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ КАК ПАРАМЕТР ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА 378

Д.В. Нефедов
УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВОЕННОГО ВУЗА И ГРАЖДАНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 381

Н.Ю. Пиговаева, Т.Г. Рыспаев, О.Ю. Пиговаева
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА....384

А.Н. Рожков
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 387

Н.Ю. Сафонцева, В.В. Ольшанский, М.В. Плотникова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ, РИСКИ, ПУТИ РАЗВИТИЯ 389

В.И. Власова, Е.В. Сыпко, Ю.А. Хилювчиц
ФОРМАТ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЛЮСЫ, МИНУСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 393

Чжан Шучжань
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА МУЗЫКАЛЬНОЙ РИТМИКИ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 396

О.О. Шаламова, Н.Б. Ли, Д.А. Шаламова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ....398

Т.А. Швалева, Ю.Д. Врублевский, И.В. Карпухина
ДИНАМИКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В ХАКАССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ....401

Э.З. Сантуева, Э.И. Исмаилова, С.Д. Маллаева-Магомедова, С.Х. Гасанова, А.С. Исаева
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОСТАВЛЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ 403

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Г.А. Амирханова, З.И. Саляхова
АНГЛИЦИЗМЫ В ЯЗЫКЕ СМИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «БАШКОРТОСТАН») 406

Л.А. Андреева, О.Ф. Худобина, Т.А. Молданова, А.А. Шиянова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В МАРИЙСКИХ И ХАНТЫЙСКИХ ЗАГАДКАХ 408

А.Ю. Байдавлетов, Ф.Г. Фаткуллина
КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)....411

А.М. Бекеева
ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДОМ» В КУМЫКСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ 413

С.А. Бедирханов
ПЕЙЗАЖНАЯ ЛИРИКА ПАКИЗАТ ФАТУЛЛАЕВОЙ 415

Васан Нисеифф Джасим
СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ НАЗВАНИЙ ХЛЕБА В ГЛЮТТОНИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА В РУССКОЯЗЫЧНОМ И АРАБОЯЗЫЧНОМ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КОДАХ....417

Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова, О.А. Шутова, В.Е. Бутева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОМИНАТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 420

Л.Р. Газизова
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФАКТОР МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЙ Г. ТУКАЯ....422

Ю.Ю. Гребенщиков
ДЕТАЛИ ПРИРОДНОГО МИРА В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА И В ТВОРЧЕСТВЕ С.Т. АКСАКОВА КОНЦА 1840-Х – 1850-Х ГОДОВ....424

Л.П. Григорьева, Е.Ф. Гладкина
ДРАМА «КУЗНЕЦ КЮКЮР» Д.К. СИВЦЕВА В ОЦЕНКЕ Н.Н. ПАВЛОВА-ТЫАСЫТА....427

А.Ф. Давлетбаева, Ф.Г. Фаткуллина
ИДИОМА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....429

Дэн Лицзюань
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЧАСТИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)....432

Е.А. Ивашевская, М.А. Дубова
СТИЛЕВЫЕ ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ КАРТИНЫ МИРА В СБОРНИКЕ С. Я. ПАРНОК «ВПОЛГОЛОСА»....435

К.З. Зулпукаров, Н.О. Караева, У.Н. Камардинова
К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ГИДРОНИМОВ РУССКОГО, КИРГИЗСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ....437

О.А. Булгакова, А.А. Лушпей
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРМАНТ В АСПЕКТЕ НОМИНАЦИИ НАТУРФАКТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТНЫХ ДЕРИВАТОВ С СУФФИКСОМ -УШ/А-)....440

Т.Н. Киримов
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ И ПРИЧИНАХ ДИСКУССИЙ ВОКРУГ ЯЗЫКА А.С. АЙВАЗОВА И ЕГО ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ СОРАТНИКОВ....442

А.Д. Леоненко
КАТАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ СЛОВА ШТУКА В СОСТАВЕ КОНСТРУКЦИИ ТАКАЯ ШТУКА, КАК....446

О.В. Никифорова
«ОДУХОТВОРЕННАЯ ПРИРОДА» В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВИКТОРИИ ЯНКОВСКОЙ....448

Д.М. Магомедов, Р.Г. Калияева, М.Ш. Рамазанова, М.И. Магомедов
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ....451

О.А. Джамбеков, В.Ш. Расумов
К ВОПРОСУ О ПОЭТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ЛЮБОВНЫХ ПЕСЕН....453

Н.В. Сергеева, И.В. Турецкова
К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ПЕРЕДАЧИ ПЕРЦЕПТИВНОСТИ В ТЕКСТАХ РЕПОРТАЖЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)....456

Сун Даньдань
КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В МЕМУАРНЫХ ЗАПИСКАХ Б.С. КОЛОКОЛОВА....459

Т. Цзинь
КРАСНЫЙ КОЛОРИТ ОБРАЗА ЕГОРУШКИ В «СТЕПИ» А.П. ЧЕХОВА И ПЕЙЗАЖ КРАСНОГО ЦВЕТА В ЕГО ВОСПРИЯТИИ....465

Ф.Г. Фаткуллина
ТУРИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ....468

Р.Х. Хайруллина, А.Х. Ишмухаметова
КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ....470

Г.Г. Хисматуллина
ПОНЯТИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА....472

Н.Н. Ульянова, Ю.Ю. Хлыстунова
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПЕЙОРАТИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 474

Т.И. Кобякова, Н.Л. Сунцова, А.Р. Яковлева
ПОЛЯРНОСТЬ И БИНАРНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ДУХОВНОСТЬ»....477

Г.А. Амирханова, З.И. Саляхова
АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА....479

Н.Ю. Бородулина, М.Н. Макеева
СОЦИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЫБОРА «СЛОВА ГОДА»....481

Е.П. Вишнякова, Т.П. Карпухина
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФЕНОМЕНА ИНИЦИАЦИИ В НОВЕЛЛЕ Г. УЭЛЛСА «СТРАНА СЛЕПЫХ» 484

А.А. Гетман
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ LIFE, DEATH, LUNACY, MONEY, FEAR В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РОК-ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ АЛЬБОМА «DARK SIDE OF THE MOON» БРИТАНСКОЙ ГРУППЫ «PINK FLOYD» В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ....487

А.А. Гетман
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА LOVE В АНГЛИЙСКОМ РОК-ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН РОК-ГРУППЫ «SCORPIONS» («BEST LOVE BALLADS»)....489

Гуань Линьли
ОБРАЗ ПУГАЧЕВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА «ИСТОРИЯ ПУГАЧЕВСКОГО БУНТА» И «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» 492

К.Р. Керимов, Э.М. Совзиханова
К СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО ОТРИЦАНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....494

Н.Ф. Крылова, О. Никурадзе
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРА В ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЕ....496

М.Л. Левченко
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....499

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ДИАЛОГОВЫЕ ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ....503

Д.М. Алибекова, А.М. Дибирова
АНТОНИМИЧЕСКИЕ И СИНОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ФЕ РУССКОГО ЯЗЫКА....505

Л.Я. Исламова, Х.М. Мартазанова
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАГИЧЕСКОГО В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА....506

С.И. Мутаева, Х.С. Арсакаева
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПАРАТИВНЫХ ФЕ РУССКОГО И НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ....509

Я.С. Никульникова, Л.В. Александрович, В.А. Севастьянова
ЭНАНТИОСЕМИЯ КАК ОСОБАЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯРУСА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА....511

А.Р. Токова
НАТИВНАЯ РЕКЛАМА В СМИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ФОРМАТ РЕКЛАМНОГО МЕДИАБИЗНЕСА....513

З.И. Шахбанова, С.М. Рабаданова
СИНОНИМИЯ И АНТОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....515

Ян Вэньхуэй
КРАСИВЫЕ ЛЮДИ ПОХОЖИ ДРУГ НА ДРУГА, НЕКРАСИВЫЕ – НЕКРАСИВЫ ПО-СВОЕМУ....517

Ю.В. Ахметшина
ПРОБЛЕМАТИКА ПРИВЛЕЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОЦЕСС ДОСУДЕБНОГО И СУДЕБНОГО РАЗБИРАТЕЛЬСТВА....522

Н.А. Вагизиева, С.М. Темирбулатова
ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДИАЛЕКТОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....524

Ван Дихань
ПРИНЦИП КООПЕРАЦИИ И СПЕЦИФИКА ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ 527

Е.П. Вишнякова
ХРОНОТОП КАК ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА 529

А.Ф. Давлетбаева
ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА 好 В МОДАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА....531

И.Н. Журавлева, М.В. Влавацкая
СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ШАХМАТНЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 534

М.С. Журкова, Е.А. Хомутникова, Н.А. Чалых
РОЛЬ КОМПОНЕНТА «FRIEND» В ФОРМИРОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 539

Ф.Г. Фаткуллина, А.Р. Канафина
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕЛОГОВ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ В АНГЛИЙСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ....542

Н.Н. Кузнецова
НАБЛЮДЕНИЕ НАД СПОСОБАМИ ВЫРАЖЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АВТОРА ПРИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 544

А.С. Кызласов, Г.М. Шапошников
СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.....546

Лу Цзыи
КУЛЬТУРНО-КОННОТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИКЕ НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СЕМАНТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ *МЫСЛЬ*.....548

Н.Б. Ли, В.С. Рукавишников
ОСОБЕННОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА: СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ.....551

О.И. Рукавишникова
СПЕЦИФИКА КИТАЙСКИХ СОЮЗОВ И СОЮЗНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТЕ НОВОСТНОГО СООБЩЕНИЯ.....554

Х. Захраи, Б. Теккех, А. Мадаени
О ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ И ОБЯЗАТЕЛЬНОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВАЛЕНТНОСТИ У ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ *НЕСТИ (НОСИТЬ), ВЕСТИ (ВОДИТЬ), ВЕЗТИ (ВОЗИТЬ)* В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ 556

А.В. Торбоков
НАИМЕНОВАНИЯ СЛУЖИТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНОГО КУЛЬТА И ИХ РИТУАЛЬНОЙ АТРИБУТИКИ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 559

Е.А. Власова
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АМЕРИКАНСКОГО ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....561

А.Э. Долгирева
МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ СПЕЦИФИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ПАЛАТА № 6») 564

Дун Циньфэй
НАРЕЧИЕ СТЕПЕНИ В РУССКИХ ГОВОРАХ ПРИАМУРЬЯ 567

Н.В. Кожанова
СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКИХ РЕМЕСЛЕННИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ 570

Т.И. Кочеткова, И.А. Шевякова
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ЕДИНИЦ СЛОЖЕНИЯ ПО МОДЕЛИ «СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ» (С ДЕФИСНЫМ НАПИСАНИЕМ) В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 572

Ю.А. Москвина
ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА В АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ И ПРОТЕСТАНТСКОЙ ПЕРИОДИКЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА 574

М.К. Джамалова, А.А. Сулейманова
ЭКСПРЕССИВНАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ СИНТАКСИСА ПОЭЗИИ КОНСТАНТИНА ФОФАНОВА.....577

Г.Р. Рашидова
РЫНОК ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 579

Э.Б. Хадисова, И.С. Алипулатов
ЯЗЫК, СТИЛЬ И ЖАНРЫ АНАЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ НА ПРИМЕРЕ ДАГЕСТАНСКИХ ТЕЛЕКАНАЛОВ 582

Н.И. Тюкаева, К.И. Бринев
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЖАНРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ ПРОТОТИПОВ 584

Л.М. Бахаева
ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕРЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....586

И.В. Харитонова, Л.Н. Гурская
ЛОГИКО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КОРПУСЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ – НОМИНАТОМ ЭМОЦИЙ ‘ЛЮБОВЬ’, ‘НЕНАВИСТЬ’, ‘РАДОСТЬ’, ‘ГРУСТЬ’, ‘СМЕЛОСТЬ’, ‘ТРУСОСТЬ’ 588

Ш.В. Дамбаа
ОРУДИЯ И СПОСОБЫ ЛОВЛИ ДИКОГО ЗВЕРЯ И РЫБЫ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....591

М.Х. Гаджиахмедова, П.А. Абдулжалилова
ПОРОКИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В САТИРАХ АЙШАТ МАЛАЧИЕВОЙ 594

С.Н. Гасанова, П.Ш. Шахбанова
ЭКСПЛИКАЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 596

З.Ш. Никатуева
УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВА И ЛЕКСИЧЕСКИХ ОМОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....598

Г.М. Ниязова
МЕЖЭТНИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТНЫЙ МЕДИАДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ 600

Г.М. Ниязова, Шехи Эрьола, И.П. Савчук, О.Я. Родь
МЕДИАОБРАЗ ТЕРРИТОРИИ КАК РЕАЛЬНЫЙ И МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ИНФОРМОНИМ В ДИСКУРСЕ СМИ.....602

С.М. Рабаданова
О ВАЖНОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ 605

Н.С. Шаталова, Л.С. Шаталова
ЯЗЫКОВАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ТЕМ В РОССИЙСКИХ СМИ И ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ 607

С.Н. Сибирякова, И.В. Пьянзина
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОСТЬ И ПЕРСОНАЛЬНОСТЬ ПИСЬМА-ПРОШЕНИЯ С ПОЗИЦИИ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ 19 СТОЛЕТИЯ) 609

Э.Г. Щебельская, М.В. Грудина
СТАДИЙНЫЙ ХАРАКТЕР КОММУНИКАТИВНЫХ ТАКТИК В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ СУДЬИ.....611

П.В. Кукса
ОППОЗИЦИЯ «МУЖСКОЕ – ЖЕНСКОЕ» В РОМАНЕ М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН» 617

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Vinokurov A.A.
CONCEPTUAL APPROACHES TO FORM SOCIO-CULTURAL COMMITMENT AMONG WOMEN IN THEIR SECOND PERIOD OF MIDDLE AGE, EMPLOYEES OF LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES 5

Akhmetshina Yu.V.
UPDATING STUDENTS' SOCIO-PERSONAL COMPETENCE WHILE LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE FAR EAST OF RUSSIA 7

Barahoeva Zh.M.
ENRICHING THE VOCABULRY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS 9

Balyaeva S.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR RENOVATION OF MARINE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES 11

Timchenko N.S., Loginova N.S., Bendrikova A.Yu.
THE SPECIFICITY AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE MUSEUM IN ALTAI STATE MEDICAL UNIVERSITY 14

Berger O.V.
PROBLEMS OF QUALITY OF TEACHING SPEECH CULTURE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 17

Borisenko Yu.A.
CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE RESERVE OFFICERS IN POLYCULTURAL EDUCATIONAL SPACE 19

Vovk M.Yu., Kusmartsev M.B., Tomilina S.N.
THE MAIN PROVISIONS OF THE STRATEGY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY 22

Ghasemi Somayyeh
HOW DO IRANIAN BUSINESSMEN LEARN RUSSIAN LANGUAGE? 24

Golub R.R., Gorbacheva D.A., Shcherbakov I.E.
TRAINING SPECIALISTS IN THE SPHERE OF ADVERTISING: OVERVIEW OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND EMERGING COMPETENCIES 27

Guz N.A., Fedorova V.G.
IMMANENT AND CONTEXTUAL APPROACHES TO A LITERARY TEXT IN TEACHING LITERATURE 29

Fedulov B.A., Zarechnev D.O.
IMPROVEMENT OF THE TRAINING DEVELOPMENT PROCESS OF STAFF POLICE ON THE BASIS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 32

Ziyazieva L.R.
THE MODEL TO FORM READINESS FOR INDEPENDENT WORK BY MEANS OF BENCHMARKING TECHNOLOGY IN UNIVERSITY STUDENTS 34

Kenispaev Zh.K., Skosyreva N.D., Serova N.S., Baltanova G.Zh.
SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN THE SPIRITUAL CULTURE OF MODERN MAN 36

Koroleva T.M.
LEGAL SERVICE CENTER AS AN IMPORTANT FORM OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT A UNIVERSITY 39

Kudryashev A.V.
RECONSTRUCTION OF PARENTAL STRATEGIES IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION (BASED ON THE MATERIALS OF THE MAGAZINE "FAMILY AND SCHOOL") 41

Lakhtin A.Yu., Gershun G.S., Vakulenko A.N., Seliverstov A.A.
THE ROLE OF PHYSICAL CULTURE IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF COSSACKS 44

Litvinova N.Yu.
FORMING HYPOTHETIC COMPETENCE IN PSYCHOLOGY STUDENTS THROUGH MASTERING THE PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNOLOGY OF ANALYSIS OF SENSE ORIENTATIONS OF THE CLIENT 47

Alieva Z., Kucherenko M.Yu.
FORMATION OF THE PERFORMANCE CULTURE OF STUDENTS – FUTURE MUSIC TEACHERS BY MEANS OF THE CRIMEAN TATAR CHORAL MUSIC 49

Asilderova M.M.
THE SYSTEM OF EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS AND ITS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS 51

Burina E.V.
INFORMATIONAL DIDACTIC ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION 54

Vezetiu E.V., Vovk E.V.
MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION 56

Drobysheva N.N.
FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN E-LEARNING ERA AT HIGHER SCHOOL AND ROLE OF LECTURER 58

Zritneva E.I., Zritneva S.V.
TECHNOLOGIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK OF THE SCHOOL FOR REHABILITATION OF MINORS 60

Magomedov M.I., Akhmedov M.A.
TOPICAL ISSUES OF TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION 62

Malsagova M.Kh., Malsagov A.A., Ivanov P.V.
ON THE QUESTION OF NEURODIDACTIC TECHNOLOGIES 64

Sorokopud Yu.V., Matveeva O.A.
THE IMPACT OF FAMILY UPBRINGING ON ADOLESCENT ANXIETY 66

Matyukhina N.S.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF "INTELLIGENTSIA" IN PEDAGOGY 69

Mirzoeva F.R.
IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: STRUCTURE AND CONTENT 71

Mueller Yu.E., Omelchenko M.S., Printsipalova A.K.
MULTIMEDIA COMPONENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE TEACHING 73

Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.
THE USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING CRIMINAL INVESTIGATION OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 76

Strelnikova L.N., Zhuravleva V.V.
MODEL OF FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 79

Suleimanova Z.Z., Magomedgadzhieva E.M.
FORMS AND METHODS OF HANGING THE EFFECTIVENESS OF DEVELOPING ARTISTIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF FOLK COSTUME 81

Tretyachenko D.S.
TRAINING OF MILITARY UNIVERSITY TEACHERS FOR THE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS 83

Chernova N.I., Katakhova N.V.
STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY AND ITS FORMATION IN THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY 85

Podkovyrova M.V.
FOLK GAMES AND FOLKLORE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION IN ACTING CLASSES 87

Rogozhina T.S.
METHODOLOGY FOR CREATING AN ONLINE EDUCATIONAL COURSE: FROM IDEA TO IMPLEMENTATION 90

Rybakova I.A.
ON THE QUESTION ABOUT THE PROBLEM OF TEACHING ORGANIZATION FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING 93

Ryleeva A.S., Stefanik Yu.V.
THE MODEL OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION 97

Selyakov Yu.L.
EDUCATIONAL MODEL OF THE SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SPECIALIZED CADET CLASS OF FSIN OF RUSSIA IN CONDITIONS OF MORAL AND WILLFUL EDUCATION 99

Semenkova S.N., Kryucheva Ya.V.
THE NEED FOR PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN CONDITIONS 101

Temlyantseva S.N.
IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF VISIBILITY AND IMAGERY OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING 103

Tenishcheva V.F., Filonenko V.A., Kuznetsova Yu.S.
PROFESSIONAL SELF-ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF A MARINE SPECIALIST 106

Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E.
FEATURES OF MODELING THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY 108

Fokina S.P.
PRACTICAL ASPECTS OF CREATING A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS 110

Fu Yu
RESEARCH ON UNCLEAR COMPREHENSIVE EVALUATION OF HIGH-STAKES WRITING TEST 113

Chesnokova N.E.
ON THE ISSUE OF INTEGRATION OF ONLINE COURSES IN THE EDUCATIONAL PROGRAM IN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 115

Zhang Jianwen, Li Hongjuan, Gao Hang
WAYS TO IMPROVE THE COMPETENCE OF YOUNG TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE EDUCATIONAL INSTITUTIONS 118

Shafikov V.V.
STAGES OF INCLUDING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN INNOVATIVE PROJECT ACTIVITIES 122

Shingaliyeva A., Abdiev B., Akhmullayeva M.F., Botagoz D.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN FROM LARGE FAMILIES: THE CASE STUDY OF KAZAKHSTAN 123

Yu Xian, Li Jingyuan
CHINESE TAI JIQUAN AS A STRATEGY FOR IMPROVING EMOTIONAL RESILENCE OF FUTURE EDUCATORS 126

Yarovikova V.A.
EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PUPILS IN POLZUNOV ALTAI STATE TECHNICAL UNIVERSITY 128

Antifeeva E.L., Petrova D.G.
COMPUTER SIMULATION OF PHYSICAL PROCESSES IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS 130

Gaiduk D.V., Zarechnev D.O., Zuev V.M., Fedulov B.A.
SOCIO-CULTURAL BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA 132

Gordeeva E.N.
FEATURES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES 134

Irshin A.V., Esareva E.N.
IDENTIFICATION OF PROBLEMS IN TEACHING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR ADULT STUDENTS 138

Zuev V.A.
FAMILY AND SOCIETY FROM DOMOSTROY TO THE PRESENT DAY: MENTALITY, TRANSFORMATION, PEDAGOGICAL PROBLEMS 140

Ivlev D.A.
CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP AS A VALUE ORIENTATION OF MILITARY PERSONNEL 143

Ivashkina T.A.
STUDY OF PROBLEMATIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN DIGITAL PEDAGOGY 145

Maady S.S.
SUMONN BOARDING SCHOOLS DURING THE PERIOD OF THE TUVINIAN PEOPLE'S REPUBLIC 147

Manzhueva N.F.
DISTANCE LEARNING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF THE STATE BUDGETARY INSTITUTION OF THE RS (YAKUTIA) "RESOURCE AND PROJECT CENTER" OF THE MINISTRY OF CULTURE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE RS (YAKUTIA) 149

Guseva N.V.
THE RATING SYSTEM AS AN EFFECTIVE MEANS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY COLLEGE CADETS 151

Jamalkhanova M.A.
THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER 153

Nazarova Yu.N.
THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF FORMATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND A COMPETENT APPROACH IN TRAINING MASTERS OF AIC 155

Nechaeva S.N.
INDIVIDUAL AND DIFFERENTIATED APPROACHES AS A METHOD TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGE BY CADETS OF MILITARY SCHOOLS 157

Ovezova U.A., Wagner M.-N.L.
FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION 160

Smurova N.F., Filimanuk L.A.
DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATH OF PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER 162

Tepsurkaeva Z.V., Muskhanova I.V.
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING THE "I-CONCEPTION" OF ADOLESCENTS 164

Khamgokova N.Zh.
PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY PREPARATION STAGE 166

Pavlova O.A., Yashkov A.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM INDEPENDENCE OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY IN PROJECT-MODULAR TRAINING 169

Surzhikov V.F.
PLANNING OF A PHYSICAL EXPERIMENT IN THE PROBLEM OF ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPACT OF INTERFERENCE ON RADIO ELECTRONIC EQUIPMENT 171

Zabelina S.B., Pinchuk I.A.
INTEGRATION OF COURSES OF MATHEMATICAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF HIGHER SCHOOL AS A MEANS OF IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF TEACHERS OF MATHEMATICS 173

Zhu Jiaxuan, Dunaeva L.A.
ELECTRONIC TEXT IN TEACHING CHINESE STUDENTS LISTENING SKILLS IN RUSSIAN 176

Astashchenko E.V., Koverina M.S.
THE ROLE OF GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (UP TO LEVEL A2) IN PREPARATORY FACULTIES OF TECHNICAL UNIVERSITIES 179

Ri K.K., Rukavishnikov V.S., Kim O.E.
PEDAGOGICAL SUPPORT IN RUSSIAN UNIVERSITIES AS AN EFFECTIVE MEASURE FOR ADAPTING FOREIGN STUDENTS 182

Bazarkulov S.O.
SEARCH FOR TEACHING RELIGION IN SCHOOLS OF KYRGYZSTAN 184

Bobrovnitskaya O.S.
COLLABORATIVE WORK ON A GLOSSARY AS A WAY TO MASTER PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY BY STUDENTS AT FINANCIAL AND ECONOMIC FACULTIES 186

Abramova N.A., Fedotova E.E., Buldakova A.Yu.
ACTUAL PROBLEMS OF SENSORY EDUCATION OF EARLY AGE CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE EARLY INTERVENTION SERVICE 189

Velikova S.A.
THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF ANXIETY ON THE PROGRESS OF UNIVERSITY STUDENTS 191

Voskresenskaya T.A.
FORMATION OF CONSTRUCTIVE BEHAVIOR IN A CONFLICT AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL 194

Yemchenko A.V., Gorbacheva D.A., Vorozheikina O.I.
PARADIGMAL BASIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL LABOR SOCIALIZATION OF A PERSONALITY 196

Eremitskaya I.A., Akhunzhanova N.A.
IMPLEMENTATION OF ONLINE COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY: PROBLEMS AND OPPORTUNITIES 198

Ivashko M.I.
ORGANIZING THE LEARNING PROCESS IN A CONTEXT OF UBIQUITOUS DISTANCE LEARNING: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM IN THE SPO SYSTEM 200

Ilyuschenko N.S., Bagdasarova E.V.
APPLYING THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE PROFESSIONAL TRANSLATORS TRAINING 203

Kanbekova R.V., Salimova L.Kh., Yusupova L.S.
DIDACTICAL CONDITIONS FOR THE INTENSIFICATION OF THE LEARNING PROCESS IN THE TECHNICAL COLLEGE 206

Lagokha A.S.
DIDACTIC POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF FUNCTIONAL MODELING OF BUSINESS PROCESSES IN THE SUBJECT AREA FOR THE DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE HEURISTIC AND ALGORITHMIC ACTIVITIES 208

Maady S.S.
STATIONS FOR THE ELIMINATION OF ILLITERACY IN THE TUVA PEOPLE'S REPUBLIC 212

Proyaeva I.V., Sidelov D.I.
DIMENSION SPACE AND VECTOR INTERPRETATION 214

Randell Yu.S.
EMOTIONALLY-ORIENTED APPROACH TO UNDERSTANDING OF THE MUSICAL CONTENT IN THE PEDAGOGICAL PROCESS....216

Tarkhan L.Z., Eminova E.R.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES....219

Avdeeva L.N., Kolpacheva O.Yu., Sivolobova N.A.
DISTANCE LEARNING AS AN INTEGRAL COMPONENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT....221

Zhdanova E.A.
USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL EXCELLENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER....224

Israpilova Z.V., Ekhaeva R.M., Akhmedov A.B.
METHODS OF CONDUCTING NEURODEVELOPMENTAL CLASSES BY A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES....227

Kartseva E.Yu.
THE SEQUENCE OF INPUT AND PRACTICE OF SOUNDS WHEN TEACHING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE (AFTER GERMAN)....229

Kasumova L.A.
ON SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF INDEPENDENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN....232

Magomedov G.Kh.
THE ROLE OF SPORTS AND ENTERTAINMENT ACTIVITIES AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFICIENCY OF HEALTH WORK WITH THE POPULATION....234

Mukhortova E.A.
CHOICE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FORMS AS A COGNITIVE FLEXIBILITY FACILITATOR FOR FUTURE MANAGERS....236

Pakhomova N.V., Tsentserya S.V.
DEVELOPING INFORMATION SKILLS WITH MILITARY UNIVERSITY CADETS ON THE BASIS OF APPLICATION OF SOME ELEMENTS USED IN PROJECT TECHNOLOGIES FOR TRAINING....238

Saidov Z.A., Yarychev N.U., Loktionova I.A.
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF A TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE....240

Sedykh T.V.
THE USAGE OF INTERACTIVE METHODS IN "CRIMINAL PROCEDURE LAW" COURSE AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS....243

Sokolova N.I.
ANALYSIS OF THE USE OF OPEN ELECTRONIC RESOURCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN A UNIVERSITY....245

Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A.
PROFESSIONAL ORIENTATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS OF THE COLLEGE OF ART SPECIALTIES....247

Tochieva M.M., Tsechoeva R.Kh.
PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL WORK ON CORRECTION OF THE EMOTIONAL RESPONSE OF SENIOR PRESCHOOLERS TO MENTAL TRAUMA....250

Khubieva Z.Yu.
DEVELOPMENT OF ORIENTATION OF STUDENTS MAJORING IN VISUAL ART TO PERCEIVE IMAGINARY ART AS A MEANS OF AESTHETIC COGNITION OF THE REALITY....252

Koshkin M.A., Bykova A.D.
METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC STUDENTS' TRANSLATION COMPETENCIES (CHINESE LANGUAGE)....254

Abdullina L.B., Rakhmatullina Sh.M., Kostsova S.A., Sattarova L.S.
FORMATION OF IDEAS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD BY THE EXAMPLE OF ZOOLOGICAL VOCABULARY....257

Bokova O.A., Rybin D.N., Nikurdina I.I.
DEVELOPMENT OF VISUAL AND IMAGING THINKING OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES: RESULTS OF EXPERIMENTAL AND EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION....260

Baibakov R.A.
VALUE ORIENTATIONS AND PROFESSIONAL VALUES IN CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY....264

Minaev V.A., Bondar K.M., Dunin V.S., Skripko P.B.
ECONOMIC EDUCATION: NETWORK-CENTRIC MANAGEMENT PARADIGM AND PANDEMIC RESTRICTIONS....267

Vinogradova M.V.
INDEPENDENT WORK AS AN ACTIVITY TAKING INTO ACCOUNT THE STATE STANDARDS OF HIGHER EDUCATION....269

Zhilina A.I.
SYSTEM METHODOLOGY OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE CLASSROOM AT SCHOOL – MODERN SCIENCE OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION....272

Zemtsov A.N.
GENERAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF FOUNDATIONS POLITICAL CULTURE OF CONSCRIPTS....274

Ivashchenko M.V., Kulcheiko O.V., Cheredova E.A.
TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF VALUES IN UPBRINGING....277

Kravtsov S.A.
THE ROLE OF PROFESSIONAL OBJECTIVITY IN SELF-EDUCATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT COMPETENCE OF COURSES OF A MILITARY UNIVERSITY....278

Kereselidze A.Sh.
FORMATION OF MOTIVATION FOR SUCCESSFUL TRAINING OF STUDENTS THROUGH THE DEVELOPMENT OF FORMS OF PHYSICAL ACTIVITY....281

Manin A.A.
THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIALIZATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE COURSE OF MILITARY SERVICE....283

Pavlov M.S.
TECHNOLOGY FOR OPTIMIZING PROFESSIONAL TRAINING IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION....287

Petrov A.Yu.
SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS AND INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE SUBJECT "GEOGRAPHY"....290

Agaltsova D.V., Milyaeva L.V., Antyufeeva Yu.N.
IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN TEACHING ENGLISH BASED ON THE USE OF OPEN ELECTRONIC RESOURCES....292

Asilderova M.M., Yavbatirova B.G., Kurbanova P.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL ADAPTATION AND REHABILITATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE....295

Asilderova M.M., Yavbatirova B.G., Kodochieva P.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN IN BOARDING INSTITUTIONS....297

Boeva I.V.
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT LEARNERS ...299

Zembatova M.A.
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE ECONOMISTS....301

Kopovoy A.S., Davydov D.A., Tkachuk O.S.
THE STRUCTURE OF MEDIA CONSUMPTION BY A MODERN TEENAGEER....304

Mangasarova K.V., Rachkovskaya N.A.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF FORMING AN ABILITY OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN TO INTERACT WITH FAMILIES OF STUDENTS IN A MUSIC SCHOOL....306

Omarova N.M., Magomedov O.M.
THE PROBLEM OF SETTING PEDAGOGICAL GOALS IN THE TECHNOLOGY OF TEACHING PHYSICAL CULTURE LESSONS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN....308

Popova E.N., Kopylova P.A.
COMBINATION OF INTERACTIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING WITH A COMMUNICATIVE APPROACH TO THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....310

Rostovtseva P.P., Guseva N.V.
DEVELOPMENT OF THINKING USING REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS ..314

Rostovtseva P.P., Guseva N.V.
DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ECONOMISTS USING MODERN TECHNOLOGIES....316

Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I.
SKILLS OF THE XXI CENTURY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REALITIES....318

Tarabrin G.L.
MILITARY AND POLITICAL TRAINING OF PERSONNEL MILITARY UNIT: HISTORY AND MODERNITY....320

Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dudayev G.S.-H.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF BRANDING IMPLEMENTATION IN A UNIVERSITY 322

Tantsura T.A.
REALIZATION OF MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE CONCERNING DISTANCE LEARNING 324

Solovkina I.V., Temerbekova A.A.
FEATURES OF CHECKING STUDENTS' KNOWLEDGE VIA MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM 326

Filatov V.O., Filatova O.V.
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY OF THE EMPLOYEES OF THE SALON OF THE ART PHOTO STUDIO 329

Brezhneva I.V.
PRINCIPLES AND ROLE OF MENTAL IMAGE OF SOUND IN VOICE PRODUCTION 331

Yevtushenko M.Yu.
APPLICATION OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY IN THE CLASS "GUSLI ZVONCHATY" OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 333

Mansurova A.P., Korina V.S.
THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH FOREIGN STUDENTS-MUSICIANS).....336

Blok O.A.
THE POTENTIAL OF MODERN UNIVERSITY PEDAGOGY OF MUSICAL AND INSTRUMENTAL PERFORMANCE.....339

Maykovskaya L.S., Kodintseva D.Yu.
TECHNIQUES AND METHODS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN PIANO PEDAGOGY.....341

Kabzisty A.N.
ON THE SUBJECT MATTER OF THE ART OF INTERPRETATION IN THE CLASS OF "CONDUCTING".....344

Zhang Huayi
FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS-TRUMPETERS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 346

Shegai Yu.K.
FORMATION OF JAZZ IMPROVISATION SKILLS AMONG VOCAL STUDENTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING.....349

Kosacheva V.O.
TEACHING CRITICAL THINKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS 351

Sukhodolova E.M.
INFORMATION SYSTEM AS THE BASIS FOR EFFECTIVE UNIVERSITY MANAGEMENT.....353

Asilderova M.M., Yavbatirova B.G., Seyidova A.Z.
SYSTEM OF PREPARING FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR INTERACTION WITH THE FAMILY 356

Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V.
ESTIMATION OF PROBABILISTIC LOSSES OF PRODUCTIVITY OF A TEACHER'S WORK 358

Velichkina O.V.
HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN TV INDUSTRY FOR ORGANIZATIONAL AND CREATIVE ACTIVITIES 360

Lampatov V.V., Trukhacheva N.V., Guseva A.V., Leskova S.S., Pupyrev N.P.
THE DIGITAL FUTURE – THE TRAINING OF DOCTORS AND PHARMACISTS. 363

Zapisnykh O.V., Zabrodina A.O.
TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS 366

Ilyuschenko N.S., Bagdasarova E.V.
APPLYING THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS 368

Kemahli Sevket Baser
INNOVATIONS IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN: FROM THE EXPERIENCE OF ST. PETERSBURG SCHOOLS 373

Kaurova E.M., Koreneva M.R.
LANGUAGE DIFFICULTIES AS THE ASSESSING PARAMETER OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY LEVEL OF A FOREIGN LANGUAGE FACULTY STUDENT.....378

Nefedov D.V.
CONDITIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIAL PARTNERSHIP OF A MILITARY UNIVERSITY AND CIVIL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....381

Pigovayeva N.Yu., Ryspayev T.G., Pigovaeva O.Yu.
AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART.....384

Rozhkov A.N.
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON.....387

Safontseva N.Yu., Olshanskiy V.V., Plotnikova M.V.
DISTANCE LEARNING: EXPERIENCE, RISKS, WAYS OF DEVELOPMENT 389

Vlasova V.I., Supko E.V., Hilyuvchits Yu.A.
MIXED LEARNING FORMAT: PROS, CONS, PROSPECTS 393

Zhang Shu Zhan
CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL RESOURCE OF MUSICAL RHYTHMICS IN THE SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLBOYS 396

Shalamova O.O., Lee N.B., Shalamova D.A.
PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LIBERAL ARTS STUDENTS 398

Shvalyova T.A., Vrubleysky Yu.D., Karpyhiha I.V.
DYNAMICS OF WORKING CAPACITY OF STUDENTS FROM SPECIAL MEDICAL GROUP AT KHAKASS STATE UNIVERSITY.....401

Santueva E.Z., Ismailova E.I., Mallaeva-Magomedova S.D., Gasanova S.Kh., Isaeva A.S.
INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN COMPOSITION OF THE TERMINOLOGY DICTIONARY.....403

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Amirkhanova G.A., Salyakhova Z.I.
ANGLICISMS IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLICAN NEWSPAPER "BASHKORTOSTAN").....406

Andreeva L.A., Khudobina O.F., Moldanova T.A., Shijanova A.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF COLOUR TERMS IN MARI AND KHANTY RIDDLES 408

Baidavletov A.Yu., Fatkullina F.G.
CREOLIZED TEXT OF INTERNET DISCOURSE (WITH REFERENCE TO THE BASHKIR LANGUAGE).....411

Bekeeva A.M.
REFLECTION OF THE CONCEPT "HOME" IN KUMYK PROVERBS AND SAYINGS 413

Bedirkhanov S.A.
LANDSCAPE LYRICS BY PAKIZAT FATULLAYEVA 415

Jasim Wasan N.
SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE NAME OF BREAD IN THE GLUTONIC PICTURES OF THE WORLD IN THE RUSSIAN-LANGUAGE AND ARABIC-LANGUAGE NATIONAL-CULTURAL CODES 417

Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V., Shutova O.A., Buteva V.E.
REPRESENTATION OF A NOMINATIVE METAPHOR IN A LITERARY TEXT.....420

Gazizova L.R.
THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD AS A FACTOR OF THE MULTIPLICITY OF TRANSLATIONS OF G. TUKAI'S POEMS 422

Grebenshchikov Yu.Yu.
DETAILS OF NATURAL WORLD IN PROSE OF I.S. TURGENEV AND IN WORKS OF S.T. AKSAKOV OF LATE 1840S – 1850S 424

Grigorieva L.P., Gladkina E.F.
DRAMA "KYUKYUR THE BLACKSMITH" BY D.K. SIVTSEV IN THE ASSESSMENT OF N.N. PAVLOV-TYASYT.....427

Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G.
AN IDIOM AS A MEANS OF REPRESENTING THE CATEGORY OF MODALITY IN THE CHINESE LANGUAGE.....429

Deng Lijuan
PRAGMATIC ANALYSIS OF PARTICLES (BASED ON THE NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA" BY M. A. BULGAKOV) 432

Ivashevskaya E.A., Dubova M.A.
STYLE METHODS OF CREATING A PICTURE OF THE WORLD IN THE BOOK OF S.YA. PARNOK "UNDERTONES" 435

Zulpukarov K.Z., Karaeva N.O., Kamardinova U.N.
TO THE QUESTION ABOUT THE COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL HYDRONYMS OF RUSSIAN, KYRGIZ AND KOREAN LANGUAGES 437

Bulgakova O.A., Lushpei A.A.
WORD-FORMING FORMANT IN THE ASPECT OF NOMINATION SPECIFICS OF NATURAL FACTS (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECT DERIVATIVES WITH THE SUFFIX -USH/A).....440

Kirimov T.N.
REVISITING THE HISTORY AND REASONS FOR DISCUSSIONS ABOUT THE LANGUAGE OF A.S. AIVAZOV AND HIS IDEOLOGICAL ASSOCIATES....442

Leonenko A.D.
CATAPHORIC TIES OF THE RUSSIAN WORD ШТУКА IN THE PATTERN ТАКАЯ ШТУКА, КАК....446

Nikiforova O.V.
"SPIRITUALIZED NATURE" IN THE CONCEPTUAL SPACE OF VICTORIA YANKOVSKAYA....448

Magomedov D.M., Kaliyaeva R.G., Ramazanova M.Sh., Magomedov M.I.
COMPARATIVE ANALYSIS OF WORDS IN DAGESTAN LANGUAGES....451

Dzhambekov O.A., Rasumov V.Sh.
TO THE QUESTION ABOUT THE POETICAL FEATURES OF THE CHECHEN FOLK LOVE SONGS....453

Sergeeva N.V., Turetskova I.V.
THE MEANS OF PERCEPTIVITY EXPRESSION IN THE TEXTS OF REPORTAGES REVISED (ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH)....456

Song Dandan
COMPOSITIONAL VERBAL STRATEGIES AND DEVICES OF CREATING THE IMAGE OF CHINA IN THE MEMOIRS OF B.S. KOLOKOLOV....459

Jin T.H.
THE RED COLOR OF THE IMAGE OF EGORUSHKA IN "GRASSLAND" AND THE RED COLOR OF LANDSCAPE....465

Fatkullina F.G.
TOURIST DISCOURSE AS A SPECIFIC FORM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION....468

Khayrullina R.Kh., Ishmukhametova A.Kh.
COGNITIVE MODELS OF TEMPORAL PHRASEOLOGISMS IN ENGLISH AND BASHKIR LANGUAGES....470

Khismatullina G.G.
CONCEPTS THAT DEFINE AGE PERIODS IN WOMEN'S LIFE IN THE BASHKIR LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD....472

Ulianova N.N., Khlystunova Yu.Yu.
WAYS OF EXPRESSING PEJORATIVE CONNOTATION IN GERMAN LITERARY TEXTS....474

Kobiakova T.I., Suntsova N.L., Yakovleva A.R.
POLARITY AND BINARITY AS THE MAIN LINGUISTIC AND LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF THE CONCEPTUAL FRAMEWORK "SPIRITUALITY"....477

Amirkhanova G.A., Salyakhova Z.I.
ENGLISH LOANWORDS IN THE SYSTEM OF COMPLEX WORDS OF THE BASHKIR LANGUAGE....479

Borodulina N.Yu., Makeeva M.N.
SOCIAL FUNCTION OF LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF "WORDS OF THE YEAR"....481

Vishniakova E.P., Karpukhina T.P.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE PHENOMENON OF INITIATION IN "THE COUNTRY OF THE BLIND" BY H.G. WELLS....484

Getman A.A.
THE REPRESENTATION OF CONCEPTS LIFE, DEATH, LUNACY, MONEY, FEAR IN THE ENGLISH ROCK DISCOURSE IN THE LINGUOCULTURAL ASPECT (BASED ON THE SONGS INCLUDED IN THE MUSIC ALBUM DARK SIDE OF THE MOON COMPOSED BY THE BRITISH ROCK BAND PINK FLOYD)....487

Getman A.A.
THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT LOVE IN THE ENGLISH ROCK DISCOURSE WITH REFERENCE TO SONGS OF THE ROCK BAND SCORPIONS (BEST LOVE BALLADS)....489

Guan Linli
THE IMAGE OF PUGACHEV IN THE WORKS OF A.S. PUSHKIN "THE HISTORY OF THE PUGACHEV REVOLT" AND "THE CAPTAIN'S DAUGHTER"....492

Kerimov K.R., Sovzihanova E.M.
ON THE COMPARATIVE STUDY OF SENTENTIAL AND CONSTITUENT NEGATION IN THE LESGHIN AND RUSSIAN LANGUAGES....494

Krylova N.F., Nikuradze O.
LINGUISTIC ASPECTS OF GENDER REPRESENTATION IN PRINT ADVERTISING....496

Levchenko M.L.
FUNCTIONING OF MEDICAL ANATOMICAL TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE....499

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
DIALOGUE TEXTS OF MODERN CULTURE....503

Alibekova D.M., Dibirova A.M.
ANTONYMIC AND SYNONYMOUS RELATIONSHIPS IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE....505

Islamova L.Ya., Martazanova Kh.M.
ARTISTIC UNDERSTANDING OF THE PROBLEM OF TRAGEDY IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV....506

Mutaeva S.I., Arsakaeva Kh.S.
COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN AND NAKH-DAGESTAN LANGUAGES....509

Nikulnikova Ya.S., Aleksandrovich L.V., Sevastianova V.A.
ENANTIOSEMY AS A SPECIAL LEXICO-SEMANTIC CATEGORY OF THE LEXIC LAYER OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE....511

Tokova A.R.
NATIVE ADVERTISING IN THE MEDIA AS THE CURRENT FORMAT OF THE ADVERTISING MEDIA BUSINESS....513

Shakhbanova Z.I., Rabadanova S.M.
SYNONYMY AND ANTONYMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGIN LANGUAGE....515

Yang Wenhui
BEAUTIFUL PEOPLE LOOK ALIKE, NOT BEAUTIFUL PEOPLE ARE NOT BEAUTIFUL IN THEIR OWN WAY....517

Akhmetshina Yu.V.
PROBLEMS OF INVOLVING AN INTERPRETER IN THE PROCESS OF PRE-TRIAL AND JUDICIAL PROCEEDINGS....522

Vagizieva N.A., Temirbulatova S.M.
ADJECTIVE IN THE MORPHOLOGICAL SYSTEM OF THE DIALECTS OF THE DARGIN LANGUAGE....524

Wang Dihan
THE PRINCIPLE OF COOPERATION AND THE SPECIFICS OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE....527

Vishniakova E.P.
CHRONOTOPOS AS A TIME-SPACE BASIS FOR MODELLING A LITERARY FICTIONAL WORLD....529

Davletbaeva A.F.
THE LEXICAL UNIT 好 IN THE MODAL SYSTEM OF THE CHINESE LANGUAGE....531

Zhuravleva I.N., Vlavatskaya M.V.
STRUCTURAL MODEL OF CHESS TERMS IN ENGLISH....534

Zhurkova M.S., Khomutnikova E.A., Chalyh N.A.
THE ROLE OF THE COMPONENT "FRIEND" IN FORMING SEMANTIC AND CULTURAL LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS....539

Fatkullina F.G., Kanafina A.R.
THEORETICAL PROBLEMS OF THE STUDY OF PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS WITH SPATIAL SEMANTICS IN ENGLISH AND BASHKIR LANGUAGES....542

Kuznetsova N.N.
OBSERVATION OF THE WAYS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S INDIVIDUALITY IN THE PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT....544

Kyzlasov A.S., Shaposhnikov G.M.
THE STATE AND PROBLEMS OF PRESERVING THE KHAKASS LANGUAGE....546

Lu Ziyi
CULTURAL-CONNOTATIVE COMPONENT IN THE SEMANTICS OF SOME RUSSIAN VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT МЫСЛЬ (THOUGHT)....548

Lee N.B., Rukavishnikov V.S.
PECULIARITIES OF THE MEDICAL TERMINOLOGY OF THE KOREAN LANGUAGE: WAYS OF REPLENISHMENT....551

Rukavishnikova O.I.
SPECIFICITY OF CHINESE CONJUNCTIONS AND CONJUNCTION-BASED CONSTRUCTIONS IN NEWSLETTER TEXTS....554

Zahraee H., Tekkeh B., Madayeni A.
ON THE OPTIONALITY AND OBLIGATION OF THE SEMANTIC VALENCE IN TRANSITIONAL VERBS OF MOTION NESTI (NASIT), VESTI (VADIT), VEZTI (VAZIT) IN THE MIRROR OF THE PERSIAN LANGUAGE....556

Torbokov A.V.
NAMES OF SERVANTS OF RELIGIOUS CULT AND THEIR RITUAL ATTRIBUTION IN THE ALTAI LANGUAGE....559

Vlasova E.A.
THE PRAGMATIC ASPECT OF THE AMERICAN TV INTERVIEW (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)....561

Dolgireva A.E.
INTERLINGUAL LACUNAE AS A MEANS OF REFLECTING THE SPECIFICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE STORY OF CHEKHOV'S "CHAMBER No. 6")....564

Dong Qinfei
ADVERB OF DEGREE IN RUSSIAN DIALECTS OF AMUR REGION....567

Kozhanova N.V.
STRUCTURAL CHARACTERISTIC OF GERMAN DENOMINATIONS OF ARTISAN PROFESSIONS....570

Kochetkova T.I., Shevyakova I.A.
FUNCTIONAL STATUS OF ADDITION UNITS ACCORDING TO THE "NOUN+NOUN" MODEL (WITH HYPHENATION) IN MODERN RUSSIAN....572

Moskvina Yu.A.
EXPRESSIVE MEANS OF RELIGIOUS DISCOURSE IN ANTI-RELIGIOUS AND PROTESTANT PERIODICALS OF THE SOVIET PERIOD....574

Dzhamalova M.K., Sulejmanova A.A.
EXPRESSIVENESS OF SYNTAX OF THE POETRY OF KONSTANTIN FOFANOV....577

Rashidova G.R.
THE MARKET OF NEWSPAPER PERIODICALS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN....579

Khadisova E.B., Alipulatov I.S.
LANGUAGE, STYLE AND GENRES OF ANALYTICAL PROGRAMS WITH REFERENCE TO DAGESTAN TV CHANNELS....582

Tyukaeva N.I., Brinev K.I.
METHODOLOGICAL PROBLEMS OF GENRE MODELING USING PROTOTYPE THEORY....584

Bakhaeva L.M.
FEATURES OF NON-VERBAL COMMUNICATION AS WAYS OF EXPRESSING NON-VERBAL COMMUNICATION IN A LITERARY TEXT....586

Kharitonova I.V., Gurskaya L.N.
LOGICAL-SYMBOLIC MODELS TO FORM ANTONYMIC RELATIONS IN THE CORPUS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT OF THE NOMINATED EMOTIONS 'LOVE', 'HATE',' 'JOY', 'SADNESS', 'COURAGE', 'COWARDICE'....588

Dambaa Sh.V.
EXPRESSION OF TOOLS AND METHODS OF CATCHING WILD ANIMALS AND FISH IN THE TUVAN LANGUAGE: HISTORY AND MODERNITY....591

Gadzhiahmedova M.Kh., Abdulzhalilova P.A.
VICES OF MODERN SOCIETY IN AISHAT MALACHIEVA'S SATIRES....594

Gasanova S.N., Shakhbanova P.Sh.
EXPLICATION OF THE TEMPORAL CODE OF CULTURE (BASED ON THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES)....596

Nikitueva Z.Sh.
CONDITIONS FOR THE FUNCTIONING OF POLYSEMANTIC WORDS AND LEXICAL HOMONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE....598

Niyazova G.M.
INTERETHNIC CONFLICT MEDIA DISCOURSE IN THE MODERN ELECTRONIC INFORMATION SPACE....600

Niyazova G.M., Shehi Erjola, Savchuk I.P., Rod' O.Ya.
THE TERRITORY'S MEDIA IMAGE AS A REAL AND MYTHOLOGICAL INFORMONYM IN THE MEDIA DISCOURSE....602

Rabadanova S.M.
THE IMPORTANCE OF THE STYLISTIC ASPECT WHEN TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS....605

Shatalova N.S., Shatalova L.S.
LANGUAGE PRESENTATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT TOPICS IN THE RUSSIAN MEDIA AND THE INTERNET COMMUNITY....607

Sibiryakova S.N., Pyanzina I.V.
INSTITUTIONALITY AND PERSONALITY OF THE LETTER OF PETITION FROM THE STANDPOINT OF SOCIOLINGUISTICS (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF THE 19TH CENTURY)....609

Shchebelskaya E.G., Grudina M.V.
THE STAGE CHARACTER OF COMMUNICATIVE TACTICS IN THE ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE OF THE JUDGE....611

Kuksa P.V.
OPPOSITION "MALE-FEMALE" IN THE NOVEL BY M.A. SHOLOKHOV "THE QUIET DON"....617

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru